



Esta obra está bajo una [Licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA – SEDE RIOJA



Relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez”, de la ciudad de Rioja, 2014

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Primaria

AUTORES:

Br. María de los Angeles Tantaleán Chávez

Br. Aleyda Medina Vásquez

ASESOR

Lic. M. Sc. Carlos Alberto Flores Cruz

Rioja – Perú

2016

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA – SEDE RIOJA



Relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez”, de la ciudad de Rioja, 2014

AUTORES:

Br. María de los Angeles Tantaleán Chávez

Br. Aleyda Medina Vásquez

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Primaria

Sustentada y aprobada el día 11 de mayo del 2016, ante el siguiente jurado:

Lic. Mg. Jenny del Carmen Valera Gálvez
Presidente

Lic. Mg. Rossana Rocio Salvatierra Juro
Secretaria

Lic. M. Sc. Germán Vargas Saldaña
Miembro

Declaración de autenticidad

Br. María de los Angeles Tantaleán Chávez con DNI N° 46609195 y **Br. Aleyda Medina Vásquez**, con DNI N° 47914110, egresadas de la Facultad de Educación, Escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, con la tesis: **Relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez”, de la ciudad de Rioja, 2014**

Declaramos bajo juramento que:

1. Previo o título profesional.
2. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, la tesis presentada es de nuestra autoría.
3. Hemos respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcial.
4. La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener el título por lo tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De considerar que el trabajo cuenta con una falta grave, como el hecho de contar con datos fraudulentos, demostrar indicios y plagio (al no citar la información con sus autores), plagio(al presentar información de otros trabajos como propios), falsificación (al presentar la información e ideas de otras personas de forma falsa), entre otros, asumimos las consecuencias y sanciones que a nuestras acciones se deriven, sometiéndonos a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto.

Rioja, 11 de mayo del 2016.


.....


Br. María de los Angeles Tantaleán Chávez

DNI: 46609195


.....


Br. Aleyda Medina Vásquez

DNI: 47914110

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres:	tantaleán chavez María de los Angeles		
Código de alumno :	106273	Teléfono:	996923442
Correo electrónico :	mtantaleanchavez@gmail.com	DNI:	46609195

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de:	Educación y Humanidades.
Escuela Profesional de:	Educación Primaria.

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	(X)	Trabajo de investigación	()
Trabajo de suficiencia profesional	()		

4. Datos del Trabajo de investigación

Título:	Relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 00537 "Matilde del Águila Velásquez" de la ciudad de Rioja, 2014.
Año de publicación:	2016

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(X)	Embargo	()
Acceso restringido **	()		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia **CREATIVE COMMONS**

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **“Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA”**.



Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

18 / 03 / 2019



Firma del Responsable de Repositorio
Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso
Abierto de la UNSM – T.

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres: Medina Vásquez Aleyda	
Código de alumno : 106205	Teléfono: 948316965
Correo electrónico : pungirolot@gmail.com	DNI: 47914110

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de: Educación y Humanidades
Escuela Profesional de: Educación Primaria

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	(x)	Trabajo de investigación	()
Trabajo de suficiencia profesional	()		

4. Datos del Trabajo de investigación

Título: Relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 "Matilde del Aguila Velásquez" de la ciudad de Ríca, 2014
Año de publicación: 2016

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(x)	Embargo	()
Acceso restringido **	()		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

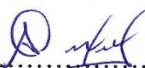
7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI “**Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA**”.



Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

18 / 03 / 2019



Firma del Responsable de Repositorio
Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso
Abierto de la UNSM – T.

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Dedicatorias

A mí querida madre: **Adelaida Chávez Rafael**, quien me educo con ese amor infinito e incomparable para ser una verdadera profesional, democrática, es decir una mujer social de excelencia.

María de los Angeles Tantaleán Chávez.

El presente trabajo, le dedico a Dios por brindarme salud y bienestar en cada día de mi vida; a mis padres: **Segundo Medina Bautista e Inés Vásquez**, por su gran paciencia y apoyo incondicional para salir adelante y lograr mis objetivos trazados.

Aleyda Medina Vásquez.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la Institución Educativa Matilde del Águila Velásquez por habernos permitido la ejecución del presente trabajo de investigación, y al **Lic. M. Sc. Carlos Alberto Flores Cruz** por su colaboración intensa para hacer posible este trabajo de inmenso valor.

María de los Angeles Tantaleán Chávez.

Un agradecimiento especial a los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, por su contribución como facilitadores del conocimiento, a la Institución Educativa Matilde del Águila Velásquez por habernos permitido la ejecución del presente trabajo de investigación, y al **M. Sc. Carlos Alberto Flores Cruz** por su colaboración intensa para hacer posible este trabajo de inmenso valor.

Aleyda Medina Vásquez.

Índice

	Pág.
DEDICATORIAS.....	vi
AGRADECIMIENTOS.....	vii
ÍNDICE.....	viii
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1. Antecedentes y formulación del problema.....	4
1.2. Definición del problema.....	6
1.3. Formulación del problema.....	6
1.4. Objetivos.....	7
1.4.1. Objetivo general.....	7
1.4.2. Objetivos específicos.....	7
1.5. Justificación de la investigación.....	7
1.6. Limitaciones de la investigación.....	8

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Antecedentes de la investigación	9
A nivel internacional.....	9
A nivel nacional.....	10
2.2. Bases Teóricas.....	11
2.2.1 Acompañamiento de los padres en el proceso lector.....	11
2.2.2 Teorías que sustentan el acompañamiento de los padres.....	17
2.2.3 Desarrollo de las habilidades para la lectura.....	22
2.2.4 Enfoques sobre la enseñanza de la lectura.....	35
2.3. Definición de Términos.....	37
2.4. Hipótesis.....	38

2.4.1. Hipótesis alterna.....	38
2.4.2. Hipótesis nula.....	38
2.5. Sistema de variables.....	39
2.5.1. Variable independiente: “Acompañamiento de los padres.....	39
2.5.2. Variable dependiente: “Habilidades para lectura”.....	40

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS.....	41
3.1. Población Muestral.....	41
3.2. Metodología de la Investigación.....	41
3.2.1. Tipos de Investigación.....	41
3.2.2. Nivel de investigación.....	41
3.3. Diseño de investigación.....	41
3.4. Técnicas e instrumentos.....	42
3.5. Procesamientos y técnicas da análisis de datos.....	43
3.6. Prueba de Hipótesis.....	44

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	46
4.1. Resultados.....	46
4.2. Discusión.....	54
CONCLUSIONES.....	56
RECOMENDACIONES.....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS.....	67

Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de frecuencias según nivel de acompañamiento de los Padres en el proceso lector en los niños y niñas de segundo grado de Primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.....	47
Tabla 2 Acompañamiento de los padres en el proceso lector según medidas de dispersión y centralización en los niños y niñas de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.....	48
Tabla 3 Distribuye de frecuencias según nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.....	49
Tabla 4 Habilidades para la lectura según medidas de dispersión y centralización en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.....	51
Tabla 5 Grado de correlación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.....	52
Tabla 6 Varianza de factores comunes entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.....	53

Índice de gráficos

Gráfico 1 Distribución de frecuencias según nivel de acompañamiento de los padres en el proceso lector en los niños y niñas de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. (Fuente: Tabla 1).....	47
Gráfico 2 Acompañamiento de los padres en el proceso lector según medidas de dispersión y centralización en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. (Fuente: Tabla 2).....	49
Gráfico 3 Distribución de frecuencias según nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura de los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. (Fuente: Tabla 3).....	50
Gráfico 4 Habilidades para la lectura según las medidas de dispersión y centralización para la variable habilidades para la lectura de los niños y del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014. (Fuente: Tabla 4).....	51

Resumen

Leer es un acto del pensamiento, porque implica la habilidad para guiar los razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que propone el texto y los conocimientos del lector, simultáneamente, dar pie a otros razonamientos que controlen el progreso de la interpretación permitiendo percatarse de aspectos difíciles de comprender durante la lectura. Es claro lo que dejan entrever Colomer y Camps (1996), afirmando que el acto de leer no es solo una actividad sensorial percibida por los ojos, sino que implica un proceso efectivo llevado a cabo por el lector cuando pone de manifiesto su capacidad interpretativa.

Frente a la problemática del aprendizaje de la lectura, en la Institución Educativa N° 00537 "Matilde del Águila Velásquez" de nuestra ciudad, se ha podido apreciar que los padres no están vinculados con lo placentero de las actividades relacionadas con el proceso lector, el disfrute que significa para los niños especialmente si se trata de temas divertidos y sus efectos en el fortalecimiento de las habilidades para la vida misma. Paralelamente, en la escuela, el docente realiza su trabajo desvinculado de la familia, tratando de insertar con mucho esfuerzo y apelando al automatismo didáctico, las habilidades para la lectura como indicadores de aprendizajes desarticulados de toda una integralidad pedagógica.

Nuestro objetivo fue encontrar una posible asociación entre dos variables importantes en la adquisición de la lectura, las mismas que se configuraron como el acompañamiento de los padres en el proceso lector de sus hijos y el nivel actual de las habilidades para la lectura en el grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 Matilde Del Águila Velásquez, trabajando con una población de 102 niños y niñas e igual número de padres de familia.

Los datos al someterse a la prueba de nuestras hipótesis se demostró la inasistencia de una relación directa y significativa entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa 00537 Matilde Del Águila Velásquez del distrito de Rioja.

Palabras clave: Acompañamiento, Proceso lector, Desarrollo de habilidades, Lectura

Abstract

Reading is an act of thought, because it implies the ability to guide reasoning towards the construction of an interpretation of the written message based on the information proposed by the text and the reader's knowledge, simultaneously, giving rise to other arguments that control progress of interpretation, making it possible to realize aspects that are difficult to understand during reading. It is clear what Colomer and Camps (1996) let us see, affirming that the act of reading is not only a sensory activity perceived by the eyes, but implies an effective process carried out by the reader when it reveals his interpretative capacity.

Faced with the problem of learning to read, in the Educational Institution N "00537 " Matilde del Águila Velásquez "of our city, it has been seen that parents are not linked to the pleasantness of the activities related to the reading process, the Enjoying what it means for children especially if it is about fun topics and its effects in strengthening the skills for life itself, while at school, the teacher does his work detached from the family, trying to insert with much effort and appealing to the didactic automatism, the reading skills as indicators of learning disjointed of a whole pedagogical integrality.

Our objective was to find a possible association between two important variables in the acquisition of reading, which were configured as the accompaniment of parents in the reading process of their children and the current level of reading skills in the degree of primary of Educational Institution N ° 00537 Matilde Del Águila Velásquez, working with a population of 102 boys and girls and equal numbers of parents.

The data to be tested our hypotheses was demonstrated the absence of a direct and significant relationship between the accompaniment of parents in the reading process and reading skills in children of the second grade of primary education institution 00537 Matilde Del Águila Velásquez from the district of Rioja

Keywords: Acompañamient, Reader process, Skill development, Reading



Introducción

Hoy en día el tema de la participación de la familia tiene una gran aceptación, se ha llegado al consenso que la familia y la escuela comparte responsabilidades en la educación de la infancia, ambos desempeñan un rol fundamental en el desarrollo y 12 formación integral de los niños y niñas. Teniendo en cuenta estas influencias entrelazadas de familia y escuela, y las consecuencias negativas que parecen derivadas de la poca relación entre ambos contextos. Se hace notorio que la colaboración entre padres y maestros se releva como una importancia fundamental (Cabrera, 2009).

La participación de la familia en educación en general es bastante confusa y amplia, se relaciona la mayoría de las veces con asistencia, presencia y entrega de recursos. A menudo se señala que los agentes de la comunidad educativa participan cuando asisten, por ejemplo, a las actividades que convoca la escuela o cuando al inicio del año, se le consulta por ciertos temas o actividades futuras. Sin embargo, quienes deciden son los docentes o las autoridades del establecimiento. (UNESCO, 2004).

Como futuras educadoras no se puede estar ajena a que las familias compartan el rol educativo, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, la educación inicial tiene como objetivo muy claro proporcionar a los niños y niñas un desarrollo integral, y para que esto sea así, es de mucha importancia la participación de la familia, ya que es allí en sus hogares, donde encontraremos sus primeras experiencias con otros niños u otros adultos, sus valores, costumbres, etc. Dentro del currículo nacional se señala que, la familia es considerada como primeros educadores y es allí donde se establecen los primeros vínculos afectivos, también donde el niño y la niña incorporan los primeros hábitos sociales y culturales, desarrollando los primeros aprendizajes y así también sus primeros aportes como integrantes activos de la sociedad. (Ministerio de Educación, 2001).

Nuestra investigación estuvo centrada en dos variables la primera, referente al acompañamiento de los padres en el proceso lector, y la segunda, referida a las habilidades para la lectura, ambas en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 "Matilde del Águila Velásquez" de la Ciudad de Rioja.

Para verificar el comportamiento de las variables aplicamos un cuestionario para verificar los indicadores del acompañamiento de los padres en el proceso lector con número de 17 ítems para ser aplicados a los padres de familia. También se aplicó un cuestionario para verificar las habilidades para la lectura, en base a un cuestionario de 13 ítems que se ejecutó a modo de un test. Se generaron dos grupos de datos principalmente en base a los cuales se realizó el análisis y la interpretación.

Según M. Pérez (1999) el desarrollo de las personas y las instituciones sociales en el siglo XXI requiere de niveles altos de comprensión y producción de textos escritos en la población adulta. El ritmo acelerado de producción de conocimientos y de innovación tecnológica de la sociedad actual plantea la necesidad de formación continua de las personas y de oportunidades de aprendizaje inicial. Los datos estadísticos a nivel mundial muestran que el 20,3% de los adultos mayores de 15 años no sabe leer y escribir, con las consecuencias que esta situación acarrea en términos de falta de autonomía y de restricción de oportunidades en el ámbito personal, social y económico.

Un examen más detallado de estos datos muestra que el 98% de la población analfabeta se encuentra en los países más pobres y que dos tercios de quienes no pueden leer ni escribir son mujeres. Si se considera la importancia de las madres en el cuidado y la educación temprana de sus hijos, este último antecedente muestra el mayor riesgo al que están expuestas las nuevas generaciones de los países en desarrollo. Una generación atrás, un nivel lector limitado y una educación secundaria incompleta no tenían los efectos económicos.

- Los buenos lectores y los lectores precoces provienen de hogares donde los padres valorizan la lectura, proporcionan un modelo de lectura a sus hijos y estimulan sus experiencias, les ayudan a desarrollar el lenguaje y les proporcionan materiales de lectura.
- Los padres, los hermanos y los compañeros mayores y los de igual edad son muy efectivos como tutores de la tarea de enseñarles a leer. La gran mayoría de los padres sienten grandes deseos de colaborar con los maestros en la tarea de enseñar a leer y de estimular la lectura de sus hijos, pero necesitan que se les oriente cómo hacerlo para que su buena voluntad sea efectiva.

Por ejemplo, Jaramillo (2010) en su Tesis: “La importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las niñas de 5 a 6 años del grado jardín del Colegio Marymount”, de Antioquia, Ecuador, formuló las siguientes conclusiones:

- Cuando se habla de herramienta y estrategias que utilizan los padres en el acompañamiento y apoyo del proceso se puede ver cómo a pesar de los talleres y las accesorias que da el profesor y la institución educativa, los padres aún se siguen sintiendo faltos de recursos, materiales y conceptos necesarios para poder realizar su labor de una forma efectiva y que vaya de acuerdo con la metodología y el desarrollo del proceso de la lectoescritura de sus hijos o hijas.
- Se deben brindar oportunidades de conocimiento y orientación, mediante la capacitación a los padres de familia y grupo familiar de nuestros alumnos y alumnas, para que así se pueda obtener un acompañamiento efectivo, posibilitando un mayor acierto en el acompañamiento en la lectura.

Sánchez (2004) señala que el dominio de la lectura implica adquirir las habilidades que permiten pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado; y por otra parte la adquisición de las habilidades que permiten pasar de la fonología a la ortografía. Considerando que para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora es necesario el desarrollo de ciertas habilidades, guiándonos por Sánchez (2004), podríamos determinar las habilidades necesarias para desarrollar un buen nivel de lectura: (www.indexnet.Santillana.es/indexnet2003/primavera2004/01emilio.pdf).

- Habilidades de reconocimiento de palabras
- Capacidad de comprensión de lo escrito asociando lo leído con los conocimientos previos
- Capacidad de memorización
- Capacidad de conectar unas ideas con otras y establecer el orden lógico de estas ideas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes y formulación del problema

Es primordial que tanto padres como toda la familia estén conscientes de la gran participación que tienen en el proceso de adquisición y desarrollo de la lecto-escritura en los niños. Muchas veces piensan que esta es una tarea única de la educación escolarizada y escolar, pero no es así, la familia juega un rol significativo, ya que la adquisición de la lectura es un proceso social en donde el niño va creando hipótesis a través de las experiencias que va teniendo con el medio en el que se desenvuelve, entonces podemos decir que la “alfabetización es un proceso eminentemente social que requiere actividades compartidas en la relación con adultos o iguales más avanzados” (Braslavsky, 2005) y es en estas actividades compartidas donde la familia está presente, el niño interactúa con sus padres, sus hermanos, sus abuelos, etc.

Estas experiencias deben ser desde muy pequeños, ya que aún existe la creencia que recién entre los 7 u 8 años los niños están capacitados para leer y escribir, pero no es así, los investigadores Teale y Sulzby (1989) llegaron a la conclusión de que: “En una sociedad letrada, el aprendizaje de la lectura se inicia muy tempranamente en la vida del niño. Los niños que desde los primeros meses están rodeados de libros y otros materiales de lecturas y a quienes les leen regularmente, a los 2 o 3 años pueden identificar signos, rótulos, logos y palabras. Tienen la oportunidad de experimentar con lápices y papel, realizan sus primeros garabatos y la escritura aparece mucho antes de aprender la escritura convencional, con las características del sistema de escritura propio de su cultural”. (Braslavsky 2005, refiriéndose a Teale y Sulzby, 1989).

En conclusión, el rol fundamental de la familia es motivar a los niños a leer y a escribir para que así ellos puedan darse cuenta del valor que tiene la lectura y la escritura en su vida. Es de real importancia que las familias estén conscientes de esto ya que diversas investigaciones tanto antropológicas, sociológicas como educacionales: “demuestran explícitamente la relación entre el nivel de alfabetización de la familia y el rendimiento escolar de los alumnos con el mayor

gusto que estos muestran por la lectura y su mejor disposición para la escritura, en su mejor comprensión y más calificada producción” (Braslavsky, 2005) y es importante que no se confunda su rol motivacional con enseñar, luego el Jardín Infantil o Colegio serán los encargados de desarrollar la lecto-escritura a un nivel más formal y convencional.

La lectura es un proceso complejo de interpretación del significado de un conjunto de símbolos escritos, el cual permite al estudiante adquirir aprendizajes de todas las áreas académicas, por cuanto permite el acceso al conocimiento reconstruido y, en consecuencia, su enriquecimiento intelectual. Es por ello, que, desde el inicio de su aprendizaje, el alumno debe adquirir habilidades que le posibiliten la comprensión del texto escrito. (A. A. Bello & Holzwarth, 2001).

Según M. Pérez (1999) el desarrollo de las personas y las instituciones sociales en el siglo XXI requiere de niveles altos de comprensión y producción de textos escritos en la población adulta. El ritmo acelerado de producción de conocimientos y de innovación tecnológica de la sociedad actual plantea la necesidad de formación continua de las personas y de oportunidades de aprendizaje inicial. Los datos estadísticos a nivel mundial muestran que el 20,3% de los adultos mayores de 15 años no sabe leer y escribir, con las consecuencias que esta situación acarrea en términos de falta de autonomía y de restricción de oportunidades en el ámbito personal, social y económico. Un examen más detallado de estos datos muestra que el 98% de la población analfabeta se encuentra en los países más pobres y que dos tercios de quienes no pueden leer ni escribir son mujeres. Si se considera la importancia de las madres en el cuidado y la educación temprana de sus hijos, este último antecedente muestra el mayor riesgo al que están expuestas las nuevas generaciones de los países en desarrollo. Una generación atrás, un nivel lector limitado y una educación secundaria incompleta no tenían los efectos económicos.

- Los buenos lectores y los lectores precoces provienen de hogares donde los padres valorizan la lectura, proporcionan un modelo de lectura a sus hijos y estimulan sus experiencias, les ayudan a desarrollar el lenguaje y les proporcionan materiales de lectura.

- Los padres, los hermanos y los compañeros mayores y los de igual edad son muy efectivos como tutores de la tarea de enseñarles a leer. La gran mayoría de los padres sienten grandes deseos de colaborar con los maestros en la tarea de enseñar a leer y de estimular la lectura de sus hijos, pero necesitan que se les oriente cómo hacerlo para que su buena voluntad sea efectiva,

El hogar es el espacio donde se forma al lector, se va logrando paso a paso, siempre que se convierta en una actividad placentera, deleitable y amorosa. Es necesario que se inculque el amor hacia la lectura, antes de pensar en otras habilidades y destrezas.

Siguiendo este planteamiento podemos ver dos aspectos que interactúan en forma dinámica para fortalecer el hábito lector en la familia: La actitud cariñosa y dedicada de los padres para motivar la lectura en el hogar y, La constancia en la lectura, reconociendo y fomentando el interés en el niño. Se puede emplear ilustraciones y preguntas.

1.2. Definición del problema

En nuestra investigación abordamos la participación de los padres de familia de niños y niñas de la Institución Educativa primaria N° 00537 de la ciudad de Rioja en el acompañamiento de la práctica lectora con propósitos del fortalecimiento de las habilidades de lectura en este nivel educativo en paralelo a las estrategias puestas en práctica por los docentes en el ámbito escolar. Es lo que caracteriza nuestro objeto de estudio como un proceso interactivo en la adquisición del lenguaje en niveles diagnósticos; conocimientos que constituirán la base de para la implementación de procedimientos técnica pedagógicos para la formación de lectores eficientes.

1.3. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014?

1.4.Objetivos

1.4.1.Objetivo general

Determinar la relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la ciudad de Rioja en el año 2014.

1.4.2.Objetivos específicos

- a) Identificar el acompañamiento de los padres en el proceso lector a nivel de la creación de un marco de aprendizaje, apoyo al desarrollo del lenguaje, reforzamiento de la importancia de la escuela y aprendizaje, desarrollo de experiencias de aprendizaje y motivación de la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.
- b) Clasificar el nivel de desarrollo de habilidades de lectura estructurado en el reconocimiento del sistema de escritura, reconocimiento de palabras y frases, control gramatical y sintáctico y comprensión del mensaje: texto y comunicación en niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.
- c) Establecer la relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.

1.5.Justificación de la investigación

a) Conveniencia

Como docentes debemos promocionar nuestra propia superación profesional, de modo que los procesos investigativos como el presente tienen una repercusión significativa en la consolidación de nuestras habilidades profesionales.

b) Relevancia social

Un estudio de esta naturaleza se justifica porque la aplicación de sus resultados contribuirá a fomentar ciudadanos que sepan hacer uso de la lengua escrita para leer su realidad, no como individuo aislado, sino como sujeto de cambio en la actual estructura social.

c) Utilidad metodológica utilidad

Los resultados son importantes porque propiciará la optimización de la práctica pedagógica de los docentes en cuanto a la enseñanza de la lectura generando en sus alumnos un aprendizaje significativo. Además, ofrecerá instrumentos válidos para ser utilizados por otros investigadores cuyos trabajos presenten la misma variable.

d) Unidad practica

El cuestionamiento de nuestro propio campo de acción, permiten formarnos criterios de acción pedagógica más claros y definidos. Es así que el dominio conceptual del objeto de estudio conllevará a la generación de herramientas científicas de trabajo para propiciar un proceso de desarrollo de la lectura eficiente con nuestros alumnos.

e) Valor teórico

Nuestra investigación se justifica por su aporte teórico desde los sustentos teóricos diversos, con el propósito de brindar a los docentes, tanto de la institución seleccionada para el estudio como de otras instituciones educativas estrategias didácticas novedosas, actualizadas, las cuales comprenden y mejoran la lectura de sus educandos.

1.6. Limitaciones de la investigación

En cuanto a su alcance nuestra investigación se encuentra limitada por la presencia de dos variables cualitativas que pueden tener conexas otras más, por lo que no será posible tener una visión integral de estas correlaciones. En cuanto a su cobertura poblacional, está circunscrito en un grupo específico de alumnos, por lo que su generalización abarca un ámbito muy reducido.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Si bien es cierto el tema de la comprensión lectora es un problema local, las diversas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, reflejan que la realidad problemática es sintomática. Las investigaciones reunidas como antecedentes que a continuación se reseñan:

A Nivel Internacional.

- a) Jaramillo (2010) en su Tesis: “La importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las niñas de 5 a 6 años del grado jardín del Colegio Marymount”, de Antioquia, Ecuador, formuló las siguientes conclusiones:
 - Cuando se habla de herramienta y estrategias que utilizan los padres en el acompañamiento y apoyo del proceso se puede ver cómo a pesar de los talleres y las accesorias que da el profesor y la institución educativa, los padres aún se siguen sintiendo faltos de recursos, materiales y conceptos necesarios para poder realizar su labor de una forma efectiva y que vaya de acuerdo con la metodología y el desarrollo del proceso de la lectoescritura de sus hijos o hijas.
 - Se deben brindar oportunidades de conocimiento y orientación, mediante la capacitación a los padres de familia y grupo familiar de nuestros alumnos y alumnas, para que así se pueda obtener un acompañamiento efectivo, posibilitando un mayor acierto en el acompañamiento en la lectura.
- b) Román (2009) en su Tesis: “La influencia de los padres y de la comunidad en el aprendizaje de la lectura y escritura”, realizada en San Juan, Puerto Rico, llegó a las siguientes conclusiones:

- Todos somos parte del proceso, y como tales, debemos fomentar el uso diario de la lectura en distintos contextos diariamente. El ejemplo que brindemos a los niños marcará sus acciones y será el ejemplo que imiten.
 - Debemos como padres saber que los niños comienzan a leer antes que lleguen a la escuela, por lo tanto, debemos hacer a los niños partícipes de conversaciones, saciar su curiosidad, modelar la lectura como acciones útiles en la vida diaria y brindarles tiempo, espacio y materiales requeridos para experimentar con el material impreso.
 - Los maestros deben integrar a los padres y brindarles las herramientas necesarias para que sean colaboradores en la enseñanza de sus hijos, porque en la mayoría de los casos, éstos no se sienten preparados.
 - Los niños aprenden aquellas cosas que se les presentan en forma de juego, divertido y pertinente a sus vidas. La lectura debe ser aprendida en forma natural y desarrolladas en deleite y diversión.
- c) Bello y Holzwarth (2001) en su Tesis: “La lectura en el nivel primaria, realizada en Buenos Aires, Argentina”; han concluido lo siguiente:
- La enseñanza de la lectura en el jardín de infantes se inicia desde que el niño toma contacto con textos escritos, aún antes de leer convencionalmente.
 - Comprender la importancia de leer diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta su función social, desde los primeros años de la educación sistemática.
 - Asumir que la lectura de textos expositivos en el jardín de infantes, como medio de transmisión de información y de cultura favorece el desarrollo de lectores competentes.
 - Comprender la importancia del uso de la biblioteca para posibilitar a los niños el contacto directo con textos diversos, completos y auténticos.

A Nivel nacional

- d) Zarzosa (2003) en su Tesis: “El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo”; entre algunas conclusiones señala:
- Mientras que el niño todavía es un bebé se debe incorporar la lectura a su

rutina cotidiana. Seleccionar un momento típicamente apacible, por ejemplo, justo antes de dormir. Así le dará una oportunidad de descansar entre la hora de jugar y la hora de dormir. Si es posible leerle en su regazo o abrazándolo para que se sienta feliz y seguro en sus brazos. A medida que vaya creciendo, quizás comience a moverse un poco mientras usted le lee. Pero si se cansa demasiado o se inquieta demasiado, suspenda su lectura. Haga lo posible porque su lectura en voz alta sea un período cómodo que su hijo anticipe todos los días. Es muy probable que disfrutará mucho más de la lectura de esta manera.

- La lectura debe practicarse por lo menos por 30 minutos cada día con su niño. Al principio lea por unos cuantos minutos a la vez, varias veces al día. A medida que el niño vaya creciendo, usted podrá darse cuenta si él quiere leer por más tiempo.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Fundamentos teóricos sobre el acompañamiento de los padres en el proceso lector

a) Acompañamiento

Tal como lo define el Diccionario de la Real Academia Española DRAE (2000) el acompañamiento es la acción y efecto de acompañar al promocionar la lectura. Concepto que es contextualizado por Bavosi (2000) al respecto expresa que, para enseñar a leer, para transmitir amor por la lectura, para poder continuar con la tarea que nos convoca desde tantos años, debemos antes que nada pensar en acompañar, en compartir el poco saber heredado como única forma de preservar las generaciones futuras.

b) La participación familiar en el aprendizaje de la lectura

Es conocido que los factores sociales contribuyen al nivel de dificultad que un estudiante va a tener en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. La participación familiar en los procesos educativos apoya el desarrollo de competencias lectoras, la motivación y la autoestima de los estudiantes (Henderson y Berla,

1994). En especial, las actitudes que los padres tienen acerca de la lectura ejercen una gran influencia sobre la actitud que tendrá el niño durante sus años de escolaridad (DeBaryshe, 1995). Cuando la lectura se considera una actividad divertida, los niños se sienten más motivados para aprender a leer con autonomía y desarrollan competencias lectoras con más facilidad (Lancy y Bergin, 1992).

Los intercambios que los padres tienen con sus hijos sobre los textos también influyen en las habilidades que desarrollan sus hijos en la lectura, y los padres pueden aprender a incrementar su nivel de diálogo con sus hijos (Whitehurst, 1994). Los miembros de la familia tienen expectativas sobre el desarrollo típico de los niños y el nivel de interés que muestran por la lectura.

Estas expectativas funcionan de manera recíproca con relación al comportamiento de los niños. Es decir, si un niño demuestra interés por los libros, es más probable que su padre responda proveyendo de más libros u oportunidades para leer en la casa (Hiebert, 1981).

La función que tiene la lectura y la escritura en el ámbito familiar también influye en los hábitos que desarrolla un niño. La casa y la comunidad ofrecen oportunidades en las que los niños ven el uso de la lectura y la escritura como herramientas para resolver problemas o para participar en las actividades sociales (Goodman, 1986). El nivel de alfabetización de los miembros de la familia también influye.

Sin embargo, a pesar de tener un nivel de alfabetización insuficiente para leer con los niños, los adultos en la casa pueden fomentar un ambiente rico en intercambios verbales. Las tradiciones orales de las comunidades de América Latina ofrecen mucha riqueza para estos intercambios. Los intercambios verbales de alta calidad proporcionan al niño la oportunidad de conocer una gran variedad de vocabulario en la casa (Hart y Risley, 1995), y el desarrollo del lenguaje oral es un requisito para el inicio del aprendizaje de la

lectura y más tarde de la escritura.

El nivel de apoyo que recibe un niño en su casa y en la comunidad depende de muchos factores que están fuera del alcance de los educadores. Sin embargo, el personal de la escuela puede fomentar vínculos con las familias y con la comunidad, involucrándolas en las actividades de aprendizaje enfocadas al desarrollo de la lectura y la escritura. Los programas para implicar a las familias y las comunidades en actividades relacionadas con la lectura han tenido éxito en muchas partes.

Está demostrado que las familias pueden cambiar sus expectativas y sus hábitos en la casa y que estos cambios pueden crear ambientes más favorables para la lectura. Por ejemplo, en un estudio sobre el desarrollo de la lectura, Bevans, Furnish, Ramsey y Talsma (2001) hallaron que una intervención para involucrar a las familias aumentó el tiempo dedicado a la lectura en la casa, mejoró la comunicación entre la casa y la escuela y aumentó el conocimiento de los padres sobre la lectura. También influyó en mejorar las actitudes de los niños y sus familiares respecto a la lectura.

c) La importancia de que los padres participen en el aprendizaje de la lectura de sus hijos

Hay estudios que muestran que el que los padres participen en la educación de los hijos influye positivamente en los resultados escolares (Fan & Chen, 2001) tanto en primaria como en secundaria (Feinstein & Symons, 1999) lo cual conduce a obtener mejores notas, a una mayor capacidad de comprensión y de resolución de problemas, a que les guste más ir a clase, y a tener menos faltas de asistencia y menos problemas de conducta (Melhuish, Sylva, Sammons et al, 2001). Una influencia similar también se produce cuando los padres participan en que los hijos aprendan a leer, por ejemplo: El que los padres les lean a los hijos de pequeños les prepara para aprovechar mejor luego las clases de lectura en la escuela. De hecho, se ha demostrado que la participación de los

padres en que los hijos lean es el factor más importante a la hora de aprender a hablar y empezar a leer (Bus, Van Izendoorn & Pellegrini, 1995). Además, los padres que les leen a los hijos de pequeños les proporcionan una ventaja sobre los compañeros al empezar la escuela, ventaja que se mantiene durante la enseñanza Primaria (Wade & Moore, 2000).

La participación en casa en la lectura de los hijos tiene una influencia muy positiva no sólo en la mejora de la lectura, en la comprensión de lo que se lee y en la capacidad de expresarse (Gest, Freeman, Domitrovich & Welsh, 2004) sino también en el interés y la disposición de los alumnos ante la lectura y su grado de atención en clase (Rowe 1991) y que los niños disfruten leyendo es más importante para que tengan éxito en los estudios que el nivel socioeconómico de la familia (OCED, 2002).

Los estudios también muestran que, cuanto antes participan los padres en la lectura de los hijos, más profundos y duraderos son los efectos (Mullis, Mullis Cornille, 2004). Además, de todas las asignaturas del colegio, la lectura ha resultado ser la que más depende de la influencia de los padres (Senechal & LeFevre, 2002). A su vez, leer bien permite ir bien en otras asignaturas (Jordan, Snow & Porsche, 2000).

Aunque la influencia de la participación de los padres se hace notar, sobre todo, en los primeros años, su importancia en los resultados escolares y de lectura de los hijos continúa hasta la adolescencia e, incluso, hasta que son adultos (Desforges & Abouchaar, 2003). Por ejemplo, Feinstein y Symons (1999) han demostrado que el principal factor para poder predecir los resultados que se conseguirán al llegar a los 16 años es el interés de los padres por la educación de los hijos.

Por último, la National Reading Campaign (Campaña Nacional de Lectura) fomenta en todos los niveles de la sociedad el disfrutar con

la lectura para mostrar de qué forma el leer puede hacer que las personas desarrollen sus capacidades, centrándose en los más necesitados. Hay muchas pruebas que demuestran que los padres que aprecian la importancia y la utilidad de leer, tienen hijos a los que les gusta leer (Baker & Scher, 2002).

Por lo tanto, es importante que los padres sean conscientes de lo mucho que pueden contribuir al aprendizaje de sus hijos si les proporcionan un ambiente que les estimule a hablar, leer y escribir, y también si en casa se siguen las indicaciones del colegio sobre lectura y escritura, tanto en Infantil como en Primaria y Secundaria.

A través de distintos medios, se han de proporcionar consejos para ayudar a los padres a proporcionarles a los hijos un ambiente que les estimule a leer. Puesto que no todos los padres se dan cuenta de la importancia del papel que pueden desempeñar en que sus hijos aprendan a leer, o no disponen de los recursos o de la capacidad para hacerlo, es muy importante que las agencias que están en contacto con los padres sean capaces de ofrecerles el apoyo necesario.

d) Proceso lector

Según Isabel Sole (1998) el proceso lector es un proceso activo y constructivo de la interpretación del significado del texto; es un proceso activo porque se deben de poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto, y crear una nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. Se inicia a partir de la palabra escrita que es el estímulo que pone en marcha procesos perceptivos de análisis visual que tiene como objetivo reconocer la información, analizar y darle significado. Las

etapas o procesos de la lectura, se pueden enumerar de la siguiente manera:

- La actividad misma de leer, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión para la construcción de significados.
- “La preparación anímica, afectiva y aclaración de propósitos.
- La consolidación del proceso, en donde se sintetizará, generalizará y transferirá dichos significados”. (Isabel Sole, 1998).

De la misma forma, divide el proceso de la lectura en sub procesos:

- “Antes de la lectura, tomando en cuenta que estamos hablando de una forma interactiva de hacerlo, es necesario crear las condiciones necesarias de carácter afectivo entre el texto (el que expone las ideas) y el lector (el que aporta su conocimiento previo).
- Durante la lectura, efectuando el reconocimiento general para familiarizarse con el texto, y así creando la función integradora, entre los contenidos transversales, los valores, normas y toma de decisiones.
- Después de la lectura, al proponer esquemas, resúmenes, comentarios, trabajo de tipo meta cognitivo, reflexivo y crítico”. (Isabel Sole, 1998).

e) Comprensión lectora

Para T.H. Carney (1992) la comprensión de la lectura se produce a partir de la interacción entre las estructuras cognitivas del lector y las estructuras del contenido del texto, lo que da como resultado la construcción de una tercera estructura de conocimiento. La comprensión lectora, postula que el proceso lector se produce en ciclos, y los lectores, al mismo tiempo construyen tres niveles de representación.

- “Una superficial, registro breve de los estímulos gráficos exactos, ya sean palabras u oraciones que se han leído

recientemente; su pérdida, (a nivel de memoria), se hace en pocos segundos.

- La representación del texto, copia semántica equivalente a la estructura superficial del texto, es considerado como una representación más estable, aunque su recuperación solo podrá ser de tipo medio.
- El modelo de situación, considerado la representación mental final del proceso de comprensión, refleja la experiencia del lector sobre la situación referida en el texto”.

2.2.2. Teorías que sustentan el acompañamiento de los padres en el proceso lector

a) La teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner

Esta teoría expone el desarrollo de la conducta humana, a partir de los niños, dentro de los contextos de los sistemas de relaciones que forman su entorno. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Identifica 5 sistemas ambientales con los cuales interactúa un individuo y proporciona el marco desde el cual los psicólogos comunitarios estudian las relaciones persona-ambiente (contexto): microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. (U. Bronfenbrenner & P.A. Morris, 1998).

Estos 5 sistemas están socialmente organizados de manera que apoyan y guían el desarrollo humano. Bronfenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y los otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

A su vez, en este modelo, se destaca la importancia de las transiciones ecológicas: son cambios en el entorno o de rol social al

largo de nuestra vida como individuos, es decir, cambios en las expectativas de la conducta asociadas a determinadas posiciones en la sociedad.

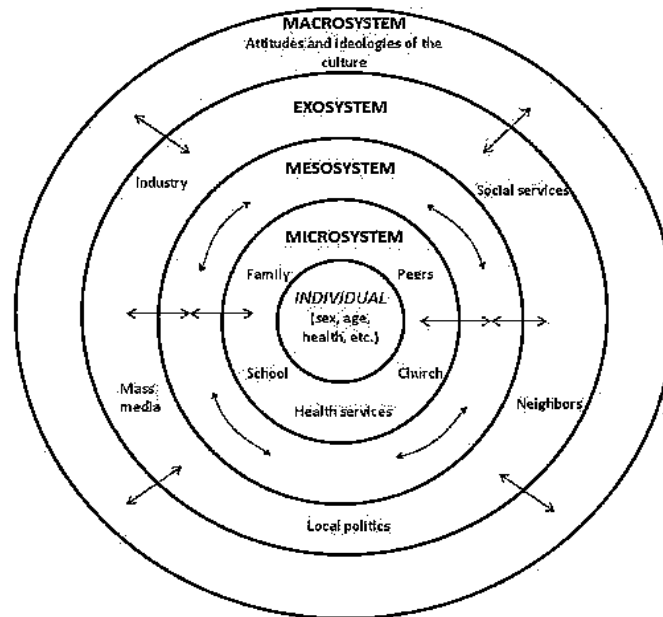


Figura 1: Sistemas de la **Teoría Ecológica de Bronfenbrenner** (Fuente: Tomado de la teoría ecológica del desarrollo humano de U. Bronfenbrenner & P.A. Morris, 1998).

Cada sistema depende de la naturaleza contextual de la vida de la persona y ofrece una diversidad cada vez mayor de opciones y fuentes de crecimiento. Además, dentro y entre cada sistema hay influencias bidireccionales. Los 5 subsistemas definidos por Bronfenbrenner son los subsiguientes:

- **“El Microsistema”:** Es la capa más cercana al niño y contiene las estructuras con las que él tiene contacto directo. Abarca las relaciones e interacciones que un menor tiene con su entorno inmediato (Berk, 2000). Sus estructuras incluyen la familia, la escuela, el vecindario, o los ambientes del cuidado afectado. En este nivel, las relaciones tienen impacto en dos direcciones - tanto lejos del niño como hacia el niño. Por ejemplo, los padres de un niño pueden afectar en sus creencias y comportamiento; Sin embargo, el niño también afecta el comportamiento y las

creencias del padre. Bronfenbrenner llama a estas influencias bidireccionales, y muestra cómo ocurren entre todos los niveles del ambiente. La interacción de estructuras dentro de una capa e interacciones de estructuras entre capas es clave para esta teoría. A nivel del microsistema, las influencias bidireccionales son más fuertes y tienen un mayor impacto. Sin embargo, las interacciones en los niveles externos también pueden afectar las estructuras internas. Este nivel tiene 4 propiedades principales que son, la reciprocidad, el reconocimiento del sistema funcional social, que es más allá de la díada y tiene un impacto indirecto en los factores psíquicos.

- **“El Mesosistema”:** Esta capa proporciona la conexión entre las estructuras del microsistema del niño (Berk, 2000). Por ejemplo, la conexión entre el maestro del niño y sus padres, entre su iglesia y su barrio, etc. Sus propiedades son, la relación entre entornos y la transición Ecológica.
- **“El Exosistema”:** Esta capa define el sistema social más grande en el que el niño no funciona directamente. Las estructuras de esta capa afectan el desarrollo al interactuar con alguna estructura en su microsistema (Berk, 2000). Los horarios de trabajo de los padres o los recursos de la familia basados en la comunidad son algunos ejemplos. El niño puede no estar directamente involucrado en este nivel, pero sí siente la fuerza positiva o negativa en la interacción con su propio sistema.
- **“El Macrosistema”:** Esta capa puede ser considerada la capa más externa en el entorno del niño. Aunque no es un marco específico, está formada por valores culturales, costumbres y leyes (Berk, 2000). Los efectos de los grandes principios definidos por el macrosistema tienen una influencia en cascada a lo largo de las interacciones de todas las demás capas ya que este modelo apoya la idea de que cada uno de esos niveles contiene al otro. Por ejemplo, si la creencia cultural en la que vive una familia es que los padres deben ser los únicos, exclusivamente, en criar a sus hijos, esta cultura ofrecerá consecuentemente menos

ayudas educativas. Esto, a su vez, afectará las estructuras en las que los padres funcionan. La capacidad o incapacidad de los padres para llevar a cabo esa educación hacia su hijo, en el contexto del microsistema de éste, también se verá afectada.

- **“El Cronosistema”**: Este sistema abarca la dimensión del tiempo en lo que se refiere a los entornos de un niño. Los elementos dentro de este sistema pueden ser externos, tales como el momento de la muerte de un padre, o internos, tales como los cambios fisiológicos que ocurren con el envejecimiento de un infante. A medida que los jóvenes crecen, pueden reaccionar de manera diferente a los cambios ambientales y consecuentemente, ser más capaces de determinar cómo ese cambio les influirá. (wikiwand.com/es/Teor%C3%Da_Ecol%C3%B3gica_de_Bronfenbrenner).

b) **La Teoría Sociocultural** de Vygotsky

Lev Vygotsky (1934) pone el acento en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo y sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Aprendizaje y "Zona de desarrollo proximal"

Según la **Teoría Sociocultural de Vygotsky**, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo **proximal (ZDP)**, que

podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Los niños que se encuentran en la ZDP para una tarea en concreto está cerca de lograr poder realizarla de forma autónoma, pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante, con el soporte y la orientación adecuada, sí son capaces de realizar la tarea exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

La metáfora del andamiaje

Son varios los seguidores de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (por ejemplo: Wood (1980) Bruner y Ross (1976) que han sacado a colación la metáfora de los ‘**andamios**’ para hacer referencia a este modo de aprendizaje. **El andamiaje** consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa. ([www. psicologiyamente.com/desarrollo/teoría-sociocultural-lev-vygotsky](http://www.psicologiyamente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky)).

Una de los investigadores que parte de las teorías desarrolladas por Lev Vygotsky, Gail Ross, estudió de forma práctica el proceso de andamiaje en el aprendizaje infantil. Instruyendo a niños de entre tres y cinco años, Ross usaba múltiples recursos. Solía controlar y ser ella el centro de atención de las sesiones, y empleaba presentaciones lentas y dramatizadas a los alumnos con el objetivo de evidenciar que la consecución de la tarea era posible. La doctora Ross se convertía así en la encargada de prever todo lo que iba a ocurrir. Controlaba todas las partes de la tarea en las que trabajaban los niños en un grado de complejidad y magnitud proporcionado a las habilidades previas de cada uno.

El modo en que presentaba las herramientas u objetos que era objeto de aprendizaje permitía a los niños descubrir cómo resolver y realizar

por sí mismos la tarea, de un modo más eficaz que si sólomente se les hubiera explicado cómo solucionarla. Es en este sentido que la Teoría Sociocultural de Vygotsky señala la “zona” existente entre lo que las personas pueden comprender cuando se les muestra algo frente a ellas, y lo que pueden generar de forma autónoma. Esta zona es la zona de desarrollo próxima o ZDP que antes habíamos mencionado (Bruner, 1888). ([www. Psicología y mente.com/ desarrollo/teoría-sociocultural-lev-vygotsky](http://www.Psicología y mente.com/desarrollo/teoría-sociocultural-lev-vygotsky)).

2.2.3. Fundamentos sobre el desarrollo de las habilidades para la lectura

a) Definición de lectura

Tradicionalmente se ha definido a la lectura como la **decodificación e interpretación** de un texto escrito con signos gráficos que representan el mensaje transmitido por el autor del texto. En este proceso de decodificación e interpretación intervienen habilidades lectoras relacionadas con procesos que suceden en la mente del lector. (Spink, 1990). Estos procesos implican que en el lector nazcan inquietudes en relación a lo leído, y que este adopte una postura frente a las ideas expuestas en el texto. La lectura supone el **reconocimiento de símbolos** que representan la experiencia anterior del lector. Ideas que una vez organizadas conducen a cambios en el sistema de valores y creencias y en el comportamiento social.

Según Ortiz (2004) se entiende la lectura como: Un proceso activo de construcción del sentido de un texto y no una simple actividad de decodificación. La comprensión del texto implica que el lector interprete lo que va leyendo, lo que el otro dice, sus intenciones, y esta interpretación dependerá del bagaje socio cultural del lector, de su conocimiento lingüístico, así como de las características del texto y las del contexto. Se infiere que la persona que lee juega un papel activo en el proceso de comprensión de la lectura, ya que el sentido del texto lo construye cada lector, de acuerdo con sus actitudes, sus conocimientos previos y las operaciones mentales que pone en marcha para construir el significado global del mismo.

Para Villamizar (2006) la lectura “se trata de una actividad mental de nivel elevado que exige la adquisición no sólo de automatismos, sino también de posibilidades, de medios de decodificación del significado”. Esto implica que la lectura permite establecer nexos entre el lector y el autor del texto.

Pacheco (2005) plantea que “leer es la habilidad de la cual depende el individuo para aprender en el futuro; las habilidades adquiridas y capacidades ejercitadas en el proceso de aprender a leer, son esenciales para el desarrollo individual y social del lector”. se deduce que la lectura es un proceso que implica el desarrollo de esquemas acerca de la información presentada en los textos, es decir, aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto, independientemente de su estructura y del propósito del lector en el momento de leer.

Solé (2007) señala que para poder comprender el sentido de un texto no basta solamente con querer leer, también es necesario poder entablar un diálogo con lo escrito, para lo cual el lector se apoya en sus conocimientos previos, sus estrategias cognoscitivas de lectura y en la organización del texto que lee.

Sánchez (2004) señala que el dominio de la lectura implica adquirir las habilidades que permiten pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado; y por otra parte la adquisición de las habilidades que permiten pasar de la fonología a la ortografía. Considerando que para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora es necesario el desarrollo de ciertas habilidades, guiándonos por Sánchez (2004) podríamos determinar las habilidades necesarias para desarrollar un buen nivel de lectura:

- Habilidades de reconocimiento de palabras
- Capacidad de comprensión de lo escrito asociando lo leído con los conocimientos previos
- Capacidad de memorización

- Capacidad de conectar unas ideas con otras y establecer el orden lógico de estas ideas.

b) Desarrollo intelectual y lectura

En el sistema educacional tradicional se suele trabajar con miras a desarrollar habilidades intelectuales que apuntan a dos áreas de la inteligencia; las aptitudes verbales y las aptitudes matemáticas.

Sin embargo, diversos estudios desarrollados en las últimas décadas han señalado la necesidad de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje. Puesto que el sistema tradicional de enseñanza carece de una vinculación efectiva entre lo enseñado y el aprendizaje de competencias para que el estudiante alcance no sólo un buen desempeño académico, sino también habilidades de interacción social y desarrollo personal.

Ferreiro (1997) señala que para lograr un mejor desarrollo intelectual en el escolar es esencial establecer una clara relación entre las materias de estudio y experiencias útiles y vitales, teniendo como fin este desarrollo intelectual establecer relaciones y asociaciones de ideas para elaborar y construir soluciones frente a problemas distintos.

El entorno que rodea al niño es un factor clave para favorecer el desarrollo de una buena calidad de vida no sólo en términos afectivos y sociales, sino también en lo que se denomina el desarrollo de habilidades intelectuales. Se ha comprobado que los niños estimulados en el uso del lenguaje, por medio de una correcta pronunciación de parte de los adultos, resulta en niños con un buen nivel de lenguaje y comunicación, así mismo cuando los niños se habitúan a escuchar música desde muy pequeños, presentan un mayor desarrollo de la capacidad de memorizar y de la creatividad.

Mabel Condemarín (2001) por otra parte, señala que los **factores** determinantes del entorno para el desarrollo de habilidades lectoras son:

- Adultos que comparten lecturas con el niño, leyendo en voz alta y respondiendo a sus inquietudes.
- Entorno abundante en variedad y cantidad de libros.
- Pertenencia a un grupo familiar reducido y madres con buena instrucción educacional.
- Buena calidad de vida en términos afectivos: el niño se siente respetado, querido y protegido.
- Buena integración en los juegos de grupo del niño con sus pares.

c) Desarrollo de los componentes de la competencia lectora

La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad. (OCDE-PISA, 2006).

Para que los niños desarrollen la competencia lectora es necesario que desarrollen la conciencia fonética; que descubran y utilicen el principio alfabético, incluyendo las operaciones de análisis y síntesis con fonema y grafías; que lean con fluidez y utilicen estrategias que les permitan dar sentido a los símbolos escritos.

- La conciencia fonética

Un requisito indispensable para aprender a leer es que los niños tengan conciencia de la estructura sonora del lenguaje hablado; a este conjunto de habilidades se le denomina conciencia fonológica, que incluye la manipulación de sonidos de manera auditiva y oral. Esta conciencia se nota cuando los niños muestran apreciación por las rimas y las aliteraciones. El déficit en la conciencia fonológica es una de las principales causas de los problemas de lectura. (Salgado y Capellini, 2008; Gotuzo, Danelon y Capovilla, 2004; Shaywitz, 2003; Stanovich, 1998; Adams, 1990).

Pocos niños pequeños desarrollan la conciencia fonológica de manera espontánea. (Neuman, Copple y Bredekamp, 2000) la mayoría necesita ser apoyada en este aprendizaje por medio de actividades típicas de la escuela preescolar como cantar canciones

con rimas, recitar poemas con aliteraciones, palmear sílabas, cambiar sonidos en las palabras, etcétera.

La conciencia fonológica prepara a los niños para la adquisición posterior de las habilidades de la lectoescritura como el análisis de palabras, la síntesis de sonidos y la ortografía. (Adams, 1998; Chard, Simmons y Kame'enui, 1998).

La conciencia fonológica se considera un predictor fuerte de dificultades para la lectoescritura, pero también una de las principales causas. (Wagner y Torgesen, 1987).

Diversos estudios muestran que cuando se enseñan las habilidades de la conciencia fonológica hay un aprendizaje de la lectura inicial más rápido y un mejor desarrollo posterior. (Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990; O'Connor, 1993; Tangel y Blachman, 1992). Estudios experimentales demuestran que entrenar a los niños con problemas de lectura en la sensibilidad fonológica afecta positivamente su lectura. Esto apoya la idea de un rol causal de la sensibilidad fonológica en la adquisición de la lectura. (Brady, 1994; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991).

La habilidad de procesamiento fonológico parece desarrollarse a través de dos dimensiones: **complejidad lingüística** y **operaciones cognitivas**. (Anthony, 2000). En la dimensión de complejidad lingüística, la sensibilidad fonológica permite a los niños atender a cada vez más pequeñas unidades fonológicas. En la dimensión de las operaciones, la sensibilidad fonológica les ayuda a ejecutar operaciones cada vez más complejas y un número mayor de operaciones sobre la información fonológica. (Anthony, 2003). En las unidades lingüísticas, los niños progresan de las unidades más grandes como palabras y sílabas a las más pequeñas, es decir, los fonemas individuales que son parte de la unidad intrasilábica. (Anthony, 2003). Los niños del jardín pueden unir fonemas, pero no segmentar las palabras en fonemas. Omitir, aislar y revertir las

unidades fonológicas parecen ser las operaciones cognitivas más difíciles. (Yopp, 1988).

El nivel más sofisticado de la conciencia fonológica es la conciencia fonémica; ésta es la comprensión de que las palabras están formadas por sonidos individuales o fonemas y la habilidad de manipular estos fonemas, ya sea para segmentar, unir o cambiar fonemas individuales dentro de las palabras para crear otras nuevas (Chard, 1999).

El reporte sobre lectura del Nacional Research Council distingue así la conciencia fonológica de la conciencia fonémica: “El término conciencia fonológica se refiere a la apreciación general de que los sonidos del habla son distintos de sus significados. Cuando esa comprensión incluye que las palabras pueden ser divididas en una secuencia de fonemas, esta sensibilidad más fina se denomina conciencia fonémica”. (Snow, Burns y Griffin, 1998).

Desarrollar esta compleja conciencia fonémica es difícil para la mayoría de los niños y sumamente difícil para algunos. (Adams, 1988).

La conciencia fonémica de un niño al entrar a la escuela es la variable que está más relacionada con el logro del aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Stanovich, 1986).

- **El principio alfabético**

Una percepción fundamental que se desarrolla en los primeros años de los niños, a través de la instrucción, es el principio alfabético, la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y sonidos (Adams, 1990). Considera que, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, los sujetos deben tomar conciencia del código lingüístico para manipularlo.

El principio alfabético es una concepción que los niños construyen acerca de que el lenguaje hablado puede ser convertido a texto de manera sistemática, que los textos pueden ser transformados a lenguaje hablado y que las letras representan los sonidos de su idioma. También deben reconocer que, en ocasiones, algunos fonemas pueden ser representados por distintas grafías, o que alguna grafía puede servir para representar más de un fonema.

En este sentido, es necesario que conozcan las reglas del uso del alfabeto. Para llegar a esta conceptualización los niños pasan por una serie de etapas descritas por (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es importante que los alumnos reconozcan las grafías y las relacionen con el fonema que representan de manera totalmente automática, pues de otra forma se dificultará el reconocimiento o la producción de palabras, ya que éstas “además de poseer rasgos fonéticos y semánticos, poseen una identidad gráfica” (Pino y Bravo, 2005).

El principio alfabético tiene que ver con la comprensión de que las palabras escritas están formadas por letras y a cada letra le corresponde un sonido, y a la idea de que a cada sonido le corresponde una letra. También tiene que ver con el uso sistemático de la relación entre letras y fonemas para pronunciar palabras nuevas (Moats, 1999).

- **Fluidez**

El National Reading Panel (2000) afirma que los lectores fluidos se caracterizan por la habilidad de leer oralmente con velocidad, precisión y con expresión adecuada. Por su parte, Logan (1997) describe las propiedades del reconocimiento fluido de palabras como rápido, sin esfuerzo, autónomo e inconsciente.

La fluidez en la lectura es importante debido a que las personas tienen capacidad limitada para procesar información. La decodificación y la comprensión utilizan la misma capacidad de procesamiento, por lo que, cuanto más consuma esa capacidad la decodificación, menos quedará para la comprensión (Fleisher, Jenkins y Pany, 1979).

En esta investigación se entenderá la fluidez como un conjunto de procesos automáticos de decodificación que no requieren la atención consciente del lector (Juel, 1988). Una buena fluidez permite que toda la atención se dirija a la comprensión del texto, que es el propósito último del acto de lectura.

Los buenos lectores ejecutan diversas habilidades de manera simultánea (conciencia fonológica, decodificación, vocabulario), por lo que centran su atención en construir significado a partir del escrito (Kuhn y Stahl, 2000). No es suficiente con leer en forma precisa, debe hacerse de manera totalmente automática. La correlación entre fluidez y comprensión de la lectura se ha establecido claramente a partir de análisis de datos de gran escala (Pinnell, 1995).

- **Comprensión**

La comprensión es el pensamiento activo e intencionado en el que se construye el sentido a través de las interacciones entre el texto y el lector (Durkin, 1978-1979). El contenido del significado está influido por el texto y por la contribución del conocimiento previo del lector (Anderson y Pearson, 1984).

Hay diversas causas por las que los alumnos no comprenden, por ejemplo, fallas en la habilidad para reconocer palabras, falta de práctica en la lectura, enseñanza pobre, monitoreo inadecuado de la propia comprensión, falta de familiaridad con el texto, etc. (Kameenui y Simmons, 1990).

Cuando se enseñan estrategias cognitivas a los alumnos, éstos muestran un incremento en su comprensión (National Reading Panel, 2000). Después de revisar los estudios recientes sobre comprensión, Pressley (2002) concluyó que las estrategias de los buenos lectores utilizan una variedad de estrategias en tres momentos distintos: antes de leer, durante la lectura y después de ella.

d) Habilidades para la lectura

Partiendo de estas investigaciones, como hemos dicho, se generalizó el término de micro habilidades para designar cada uno de los pequeños átomos en que se puede descomponer el proceso global de lectura y escritura. En la lista que puede elaborarse se incluyen las que en muchos manuales hemos conocido como técnicas o estrategias de redacción. McDowell (1984) ha propuesto la siguiente lista de **micro habilidades** de lectura, agrupadas por apartados:

El sistema de escribir:

- reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto
- pronunciar las letras del alfabeto- saber cómo se ordenan las letras
- saber cómo se pronuncian las palabras escritas
- poder descifrar la escritura hecha a mano

Palabras y frases:

- reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- reconocer que una palabra nueva tiene relación con una ya conocida
- reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra
- flexión, derivación composición, etc.
- utilizar el contexto para dar significación a una palabra nueva
- elegir el significado correcto de una palabra según el contexto
- saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.

Gramática y sintaxis

- saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase
- identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos
- reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de las frases.

Texto y comunicación: el mensaje

- leer en voz alta
- entender el mensaje global
- saber buscar y encontrar información específica
- discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- comprender el texto con todos sus detalles.
- traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- dividir el texto en sintagmas o partes significativas
- saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto
- poder seguir la organización de un texto o un libro
- identificar la idea o ideas principales
- saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

c) Promoción de la lectura desde la primera infancia

La formación profesional de los educadores es el factor más importante para crear un contexto de enseñanza que haga de los libros un juguete preferido desde los primeros años de vida para los niños y niñas. El conocimiento de los distintos componentes de la alfabetización inicial y su evolución desde los primeros días de vida durante este período es un desafío para los educadores del siglo XXI.

Este conocimiento es la base que les permite identificar las fortalezas y las dificultades que presentan los niños en este proceso y orientar las decisiones pedagógicas para promover su desarrollo. Aprender a leer y escribir es un proceso que comienza tempranamente en la vida

infantil, a través del uso de conductas de lectura y escritura genuinas, en el contexto familiar y en los centros educativos (Villalón, 2009).

Las actividades de lectura compartida entre adultos y niños ofrecen un contexto adecuado para promover un desarrollo integrado de estas destrezas y conocimientos, en un nivel de complejidad lingüística y cognitiva que presenta una mayor continuidad con los aprendizajes escolares posteriores. La lectura compartida es un formato de interacción flexible, que implica compartir la actividad de leer distintos tipos de texto verbales y gráficos, con distintos grados de responsabilidad en el proceso.

Los estudios de intervención realizados especialmente en Estados Unidos, en los que se han incluido niños de origen hispano, han mostrado que la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización temprana es la lectura compartida entre adultos y niños. Esta estrategia ha sido aplicada en los centros de educación infantil y en programas de intervención a nivel familiar. En el área de salud, se ha desarrollado un programa de lectura compartida en la familia a partir de los controles de salud infantil que ha tenido un impacto positivo en el lenguaje de los niños de escasos recursos en Estados Unidos y otros países.

Entre uno y cinco niños comparten la lectura de un texto, informativo, narrativo, poético, etc. con un adulto que guía y apoya la exploración del material gráfico, las ilustraciones y la lectura del texto. Su aplicación favorece el desarrollo del vocabulario, el desarrollo del lenguaje descontextualizado y el conocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto. Un uso efectivo de esta estrategia requiere de:

- Una selección de los textos fundamentada en los aprendizajes esperados y el desarrollo actual de los niños
- El desarrollo de la actividad a partir de una pauta planificada previamente.

- La guía de un experto en la adquisición progresiva de la estrategia a través de un proceso de acompañamiento. La lectura compartida es un apoyo de parte de los educadores hacia los niños, al iniciarlos en la alfabetización y la lectura, promover el desarrollo del lenguaje oral descontextualizado y el aprendizaje de conocimientos. La diferencia entre este método y la forma de lectura tradicional, es que, al leer en voz alta, le estamos leyendo a los niños, durante la lectura compartida, leemos con los niños. El usar la lectura compartida, le permite al educador que los niños participen activamente en el proceso de la lectura. El educador demuestra el uso de estrategias cognitivas, habilidades de lectura y apoya a los niños para que las aprendan, a través del traspaso progresivo de la responsabilidad en la actividad, en niveles sucesivos de complejidad.

La lectura compartida tiene como un propósito fundamental promover el gusto por la lectura, en el marco de una actividad conjunta del adulto y los niños y niñas. Como plantea el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, se busca lograr que la lectura y los libros adquieran mayor presencia y nuevos significados en la vida cotidiana de las chilenas y chilenos, de manera que se quiera leer y se lea como un ejercicio habitual y valorado.

Los pasos que deben tenerse en cuenta en la organización de la actividad para la lectura compartida son:

- Identificar los aprendizajes esperados que se requiere trabajar y elegir un texto cuya lectura promueva su adquisición por parte de los niños. Proponer sólo uno o dos objetivos de aprendizaje, relacionados con el desarrollo del lenguaje, el conocimiento del medio natural y cultural, el desarrollo emocional y ético. Puede proponerse objetivos distintos para cada vez que se relea la lectura.
- Elegir lecturas compartidas de géneros distintos: relatos, poemas, canciones, cartas, recetas, noticias y textos informativos, que

tengan un texto verbal e imágenes que permitan promover el desarrollo de los niños.

- Organizar la ubicación espacial de la actividad, de modo que cada niño del grupo pueda ver y escuchar el texto, ver las imágenes y participar del diálogo de una manera activa y en un contexto de cercanía física y emocional.
- El educador debe introducir el texto a través de las imágenes y de la escritura. Esta introducción incluye la presentación de la portada, el título, el autor y el ilustrador, favoreciendo un diálogo sobre el tema y su vinculación con las experiencias, intereses y conocimientos previos de los niños. El educador lee inicialmente el texto de cada página en voz alta, apuntando cada palabra, de preferencia con un puntero, para no obstruir el texto. Con voz audible, de manera expresiva y fluida.
- Dialogar sobre el texto de cada página. Hablar sobre su significado o la intención del autor. Se puede relacionar el contenido con otras lecturas y compartir experiencias personales en relación a la lectura, para hacerla más significativa y participativa.
- Plantear los aprendizajes esperados, por ejemplo, conceptos, estructuras gramaticales, sonidos, a partir de la lectura, ampliando su presentación a través de otros ejemplos. Si se trabaja el sonido f, por ejemplo, se puede destacar en el texto y luego pedir a los niños que nombren otras palabras que empiecen con f. Si se trabaja el concepto de tamaño (Grande y chico) pedir a los niños que identifiquen y muestren objetos grandes y pequeños en el texto, en el entorno inmediato y en su experiencia previa.
- Promover clarificaciones de los términos presentes en el texto y predicciones en cada página, es decir, anticipar lo que viene, de acuerdo a lo observado y leído.
- Volver a usar el mismo texto para otras lecturas compartidas, ya que los niños disfrutan leyendo un material conocido, que les permite demostrar sus progresos.

- Resumir el texto al finalizar, hacer inferencias y propuestas creativas a partir de la lectura.
- Leer con fluidez, o comprender la lectura es un paso importante en la alfabetización, que entrega confianza, en vez de enfrentarse cada vez con un material nuevo.
- Extender la lectura compartida a otras actividades; leer en grupos pequeños, entre niños, escribir, ilustrar gráficamente, cantar, dramatizar, hacer creaciones diversas: comidas, objetos u otros productos. Los objetivos de aprendizaje abarcan las siguientes dimensiones:
 - Desarrollo del interés por la lectura como una experiencia que estimula los sentidos y la imaginación, la creatividad y la vinculación con uno mismo y con otros, con la historia y la cultura.
 - Desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje oral: semántica, morfosintáctica, pragmática y fonológica.
 - Desarrollo del conocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto: narrativo, instructivo, informativo, poético.
 - Desarrollo del conocimiento temático en ámbitos de interés de los niños y niñas.
 - Formación de actitudes positivas hacia las personas, la sociedad, la cultura y el medioambiente.
 - Dominio del principio alfabético (correspondencia de sonidos y letras).
 - Conocimiento de lo impreso (Direccionalidad, correspondencia, puntuación).

2.2.4. Enfoques sobre la enseñanza de la lectura

Hay varios enfoques sobre cómo se debe enseñar a leer. El **enfoque del método global** refuerza la idea de que la instrucción de la lectura debe ser paralela al aprendizaje natural del lenguaje del niño. Los materiales de lectura deben ser complejos y significativos. Esto es que a los niños se les debe presentar el lenguaje como lecturas y poemas, no fragmentos. En este enfoque se parte de lo general a lo particular para que el niño vea

la lectura como un todo. En el enfoque global las destrezas de lecturas están ligadas a otras destrezas y materias. La lectura debe estar conectada a las habilidades de escuchar y escribir. La lectura debe enfocarse en el mundo real y materiales relevantes. Así se puede leer y discutir temas importantes y no leer por leer. Es por esta razón que la mayoría de los centros preescolares tienen todos los artículos y las partes del salón identificados para enseñar el nombre completo de las cosas y no por sonidos y sílabas.

El **enfoque de destrezas básicas y fonéticas** (sonidos) enfatiza que la instrucción de la lectura debe enseñar fonética y las reglas básicas para traducir símbolos escritos en sonidos. La instrucción temprana de la lectura debe incluir materiales simples. Sólo después de que los niños hayan aprendido las reglas fonológicas, tendrán acceso a materiales de lectura complejos como libros y poemas. A veces se utiliza el término de instrucción balanceada para referirse a las combinaciones de enfoques sobre el aprendizaje de la lectura; la realidad es que, aunque se utilicen los dos enfoques siempre se le dará más énfasis a uno. Es importante recalcar que el método global da un aprendizaje para ver la lectura como una destreza para la vida que se combinan en cada actividad sin importar la materia. Pero también es importante que los niños conozcan sonidos y las reglas del uso correcto de las palabras para luego dominar el lenguaje escrito.

Otro enfoque sobre el aprendizaje de la lectura y escritura es la **alfabetización emergente**. Este enfoque plantea que la lectura y la escritura incluyen habilidades cognitivas sociales que los niños usan en los procesos de desarrollo y alfabetización, ganando este significado de la lectura, escritura, diálogo y audición (Morrison, 2005). El aprendizaje se da de forma natural y espontánea, pues los niños aprenden a leer y escribir antes de llegar a la escuela. La alfabetización es un proceso social que se desarrolla en un contexto en el que los niños se relacionan con otros y le encuentran significado a la lectura y escritura. La lectura emergente incluye actividades y conductas relacionadas con el proceso de leer, antes de hacerlo con fluidez y de forma convencional.

A pesar de los años, todavía continua la controversia de cómo se debe enseñar la lectura. Se pueden mencionar algunas características de los que los niños necesitan saber para saber leer bien que distintos métodos apoyan: el conocer el nombre de las letras, la velocidad con la que los niños puedan poner nombres a las letras individuales y la conciencia sobre las letras y los sonidos.

El **enfoque completo u holístico**, es una filosofía de aprendizaje más que un método (Morrison, 2005) este enfoque fomenta el uso de todos los aspectos del lenguaje: lectura, escritura, diálogo y audición como la base del desarrollo de la alfabetización. El enfoque holístico está centrado en las interacciones del niño con otras personas, por lo tanto, las experiencias y los intereses de los niños son el contexto para la temática y la base para su motivación en la lectura y escritura; de esta manera la alfabetización se hace significativo y es funcional para los niños.

Partiendo de este enfoque la interacción es importante, pues proporciona un mayor desarrollo de aprendizaje y un conocimiento construido socialmente. Es más importante estar inmersos en materiales de lectura y escritura que estar intentando aprender cómo se debe leer y cómo se debe escribir. Se aprenden estos procesos mientras se practican. Se enseñan las destrezas de leer, escribir, hablar y escuchar como procesos unidos y dependientes, no fragmentados. Los documentos escritos de los niños (así sean dibujos) se utilizan como materiales valiosos de lecturas.

2.3. Definición de términos

- **Habilidad:** Álvarez (1999) define la habilidad, como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad.
- **Proceso lector:** Es un proceso activo y constructivo de la interpretación del significado del texto; es un proceso activo porque se deben de poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las

operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto, y crear una nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. (Isabel Solé, 1998).

- **Acompañamiento:** Tal como lo define el Diccionario de la Real Academia Española DRAE (2000) el acompañamiento es la acción y efecto de acompañar al promocionar la lectura.
- **Familia:** “la familia ha sido el lugar primordial donde se comparten y gestionan los riesgos sociales de sus miembros” (José Carbonell, 2012, p.4).
- **Lectura :** La lectura es uno de los ejes de la educación formal, permite la adquisición de conocimientos, el crecimiento personal, la organización del pensamiento, la comunicación, el registro de ideas, entre otras muchas funciones; es la actividad que permite conocer la información, es decir, incorporarla a las estructuras cognitivas para procesarla y que luego instruyan, para algunos autores, “la lectura es una habilidad básica y un proceso de mayor complejidad, una práctica social, situación que se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad textual, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido que se lee”. (Paula Carlino, 2006).

2.4. Hipótesis

2.4.1 Hipótesis central (H₁)

Existe relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.

2.4.2 Hipótesis nula

No existe relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.

2.5 . Sistema de variables

2.5.1 Variable independiente

Acompañamiento de los padres en el proceso lector.

a) Definición Conceptual: Interpretando el concepto que el DRAE (2000) el acompañamiento en general es la acción y efecto de acompañar al promocionar la lectura. Bavosi (2000) es la acción en la lectura de todos los días para acompañar a futuros lectores, creando bibliotecas, buscando nuevos espacios y reconstruyendo los perdidos, insistiendo una y otra vez en la importancia de leer.

b) Definición Operacional: Son las estrategias y actividades que realizan los padres de familia tanto para incentivar la lectura como para orientarla como parte del papel formativo de la familia hacia los hijos y se pone en práctica creando un marco para el aprendizaje, apoyando al desarrollo del lenguaje, reforzando la importancia de la escuela y el aprendizaje, desarrollando experiencias de aprendizaje y motivando la lectura.

c) Operacionalización de las variables:

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala
Acompañamiento de los padres en el proceso lector	Creación de un marco de aprendizaje	Disposición de libros, revistas, periódicos, etc.	Siempre (S) A veces (A) Nunca (N)
		Disposición de un lugar exclusivo del hogar para leer	
		Lectura en presencia de los hijos	
	Apoyo al desarrollo del lenguaje	Rutinas para nombrar objetos o acciones	
		Rutinas para describir acciones	
		Describir acciones en voz alta	
		Promover la conversación	
		Responder las preguntas	
	Reforzamiento de la importancia de la escuela y el aprendizaje	Contar cuentos	
		Fortalecimiento de la función de la escuela y el aprendizaje	
		Elogio por el desempeño lector aprendido en la escuela	
		Conversación sobre los temas aprendidos	
	Desarrollo de experiencias de aprendizaje	Control del cumplimiento de las tareas	
		Hablar sobre lo ocurrido en paseos y visitas realizadas	
		Ampliación del conocimiento a partir de rutinas	
	Motivación de la lectura	Variación permanente de la provisión de libros	
		Utilización de estrategias propios de la lectura	

2.5.2. Variable dependiente

Habilidades para la lectura

a) Definición conceptual: La competencia lectora o las habilidades para la lectura es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (OCDE-PISA, 2006).

b) Definición operacional: Las habilidades para la lectura son las múltiples destrezas que muestra un lector eficiente para el reconocimiento del sistema de escritura, para controlar el sistema gramatical y sintáctico y para comprender el mensaje de textos escritos.

c) Operacionalización

Variable	Dimensiones	Indicador	Escala
Habilidades para la lectura	Reconocimiento del sistema de escritura	Reconoce el orden de las letras	Inicio (I) Proceso (P) Logrado (L)
		Pronuncia las palabras escritas	
		Reconoce la escritura a mano	
	Reconocimiento de palabras y frases	Reconoce el significado de las palabras	
		Reconoce el significado de las frases	
		Reconoce las palabras nuevas	
		Utiliza palabras nuevas en contextos apropiados	
	Control gramatical y sintáctico	Entona la lectura según los signos de puntuación	
		Controlar la sintaxis al leer	
		Identifica los componentes básicos de las oraciones	
	Comprensión del mensaje: texto y comunicación	Comprende las ideas de los textos	
		Diferenciar ideas en los textos	
		Controlar la velocidad lectora acorde con la comprensión	

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Población Muestral

Población

Lo conforman los niños y niñas del segundo grado de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez”, de la ciudad de Rioja. Estando, las unidades de análisis distribuidos de la siguiente manera:

Muestra	Segundo grado	Hombres	Mujeres	Total
Padres de familia	Sección A,B,C,D	49	53	102
Estudiantes	Sección A,B,C,D	57	45	102

3.2.

Metodología De La Investigación

3.2.1. Tipo de investigación

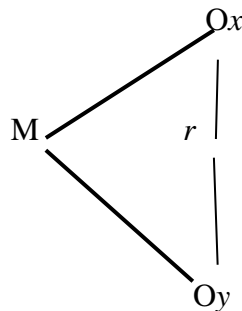
El presente trabajo de investigación estuvo comprendido dentro del tipo de investigación descriptiva.

3.2.2. Nivel de investigación

El estudio pertenece al nivel de investigación descriptivo explicativo.

3.3. Diseño de investigación

El diseño que corresponde al presente estudio fue el denominado **descriptivo correlacional**, cuyo esquema es el siguiente:



Dónde:

- M = Representa la población.
- X = Variable acompañamiento de los padres en el proceso lector.
- Y = Habilidades para la lectura.
- R = Relación entre las variables del estudio.

3.4. Técnicas e Instrumentos de investigación

a) Las técnicas son:

Variables	Técnicas	Instrumento
Acompañamiento de los padres en el proceso lector	Entrevista	Cuestionario
Habilidades para la lectura	Observación	Lista de cotejo

b) Instrumentos

Los instrumentos estuvieron estructurados de la siguiente manera:

- El cuestionario para verificar los indicadores de la variable acompañamiento de los padres en el proceso lector, compuesta por 17 ítems distribuidos en cada una de sus dimensiones de la siguiente forma:

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala
Acompañamiento de los padres en el proceso lector	Creación de un marco de aprendizaje	Disposición de libros, revistas, periódicos, etc.	Siempre (S) A veces (A) Nunca (N)
		Disposición de un lugar exclusivo del hogar para leer	
		Lectura en presencia de los hijos	
	Apoyo al desarrollo del lenguaje	Rutinas para nombrar objetos o acciones	
		Rutinas para describir acciones	
		Describir acciones en voz alta	
		Promover la conversación	
		Responder las preguntas	
		Contar cuentos	
	Reforzamiento de la importancia de la escuela y el aprendizaje	Fortalecimiento de la función de la escuela y el aprendizaje	
		Elogio por el desempeño lector aprendido en la escuela	
		Conversación sobre los temas aprendidos	
		Control del cumplimiento de las tareas	
	Desarrollo de experiencias de aprendizaje	Hablar sobre lo ocurrido en paseos y visitas realizadas	
		Ampliación del conocimiento a partir de rutinas	
	Motivación de la lectura	Variación permanente de la provisión de libros	
		Utilización de estrategias propias de la lectura	

- Lista de cotejo para verificar los indicadores de las habilidades para la lectura, compuesta por 13 ítems, distribuidos en cada una de sus dimensiones de la siguiente manera:

Variable	Pruebas	Indicador	Escala
Habilidades para la lectura	Reconocimiento del sistema de escritura	Reconoce el orden de las letras	Inicio (I) Proceso (P) Logrado (L)
		Pronuncia las palabras escritas	
		Reconoce la escritura a mano	
	Reconocimiento de palabras y frases	Reconoce el significado de las palabras	
		Reconoce el significado de las frases	
		Reconoce las palabras nuevas	
		Utiliza palabras nuevas en contextos apropiados	
	Control gramatical y sintáctico	Entona la lectura según los signos de puntuación	
		Controlar la sintaxis al leer	
		Identifica los componentes básicos de las oraciones	
	Comprensión del mensaje: texto y comunicación	Comprende las ideas de los textos	
		Diferenciar ideas en los textos	
		Controlar la velocidad lectora acorde con la comprensión	

- Test para evaluar las habilidades para la lectura, elaborado en base a los ítems de la matriz anterior.

La validación de los instrumentos se realizó realizara por la modalidad de juicio de expertos, que, en nuestro caso, recurriremos a docentes del nivel inicial, primaria y secundaria con no menores de 20 años de experiencia laboral y ligados a procesos de investigación a fines a nuestras variables.

3.5 Procedimientos y técnicas de análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los resultados se recurrió al uso de herramientas del cálculo estadístico.

- a) La media aritmética para una descripción general de la tendencia de los resultados. Usa la siguiente formula general:

$$\begin{aligned}
 \text{Media} &= \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N} = \text{Media aritmética} \\
 \bar{x} &= \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N} \\
 n &= \text{cantidad de datos}
 \end{aligned}$$

= Sumatoria de los puntajes sobre la cantidad de datos.

- b) La desviación estándar que permitió establecer la estabilidad de los recursos encontrados a partir del análisis de la dispersión de los datos encontrados.

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2}{N - 1}}$$

Donde:

S = Es la desviación estándar

X = Representa una de las puntuaciones

\bar{X} = Es el promedio de las puntuaciones

$(x - \bar{X})$ = Es cada puntuación obtenida restada el promedio

$\sum (x - \bar{X})^2$ = Es la sumatoria total de cada puntuación obtenida restada el promedio y elevada al cuadrado

N = Es el número total de las puntuaciones

- c) Para la verificación correlacional se recurrió al uso del coeficiente de correlación rectilínea de Pearson, cuyos cálculos numéricos se efectuaron a base de la fórmula:

$$r = \frac{N\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2 - (\sum x)^2][N\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde:

r = relación existente

X e Y = variables

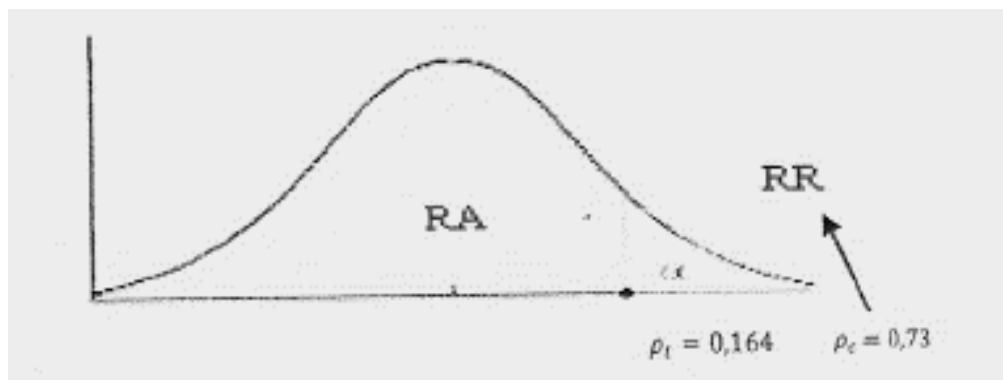
N = número de datos

3.6. Prueba de hipótesis

Contrastación estadística de la relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la escritura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 "Matilde Del Águila Velásquez" de la ciudad de Rioja en el año 2014.

Coeficiente de correlación (y)	Valor crítico tabulado (P_t) $\alpha = 0,05$ $GL = n - 2$	Significancia P	Probabilidad de error
0,73	0,164	0,000	0,05

Fuente: Base de datos (Anexo N° 07).



En la tabla y su respectivo grafico se observa que $p < 0,05$, además el coeficiente de correlación calculado (0,73) es mayor al valor tabulado (0,164), y se ubicada en la región de rechazo, entonces, se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto no existe relación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde Del Águila Velásquez”, de la ciudad de Rioja, 2014.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

La recolección de datos de nuestra investigación se realizó en el grupo del segundo grado de la institución educativa del nivel primaria N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. Para la medición de las variables se recurrió a la aplicación base a la aplicación de dos instrumentos: acompañamiento de los padres en el proceso se aplicó un cuestionario que abarco las dimensiones: creación de un marco de aprendizaje, apoyo al desarrollo del lenguaje, reforzamiento de la importancia de la escuela y el aprendizaje, desarrollo de experiencias de aprendizaje y motivación de la lectura cuyos indicadores generaron 17 ítems asociado a tres opciones de respuesta. Para la variable habilidades para la lectura se aplicó una lista de cotejo que contenía cuatro dimensiones: Reconocimiento del sistema de escritura, reconocimiento de palabras y frases, control gramatical y sintáctico y comprensión del mensaje, cuyos indicadores generaron 13 ítems con tres niveles de respuesta.

Para presentar los datos se utilizaron tabulaciones de datos correspondientes a cada variable en particular, considerando sus dimensiones constitutivas, de la cual se proyecta lo gráficos correspondientes para precisar la tendencia de los resultados.

La demostración de la posible asociación entre las variables insertamos un coeficiente estadístico de naturaleza correlacional en base a la confrontación de los dos grupos de datos consolidados de manera general. Se utiliza el coeficiente de correlación denominado coeficiente de correlación de Pearson. A partir de estas valoraciones fue posible contratar nuestras hipótesis planteadas.

Tabla 1

Distribución de frecuencias según nivel de acompañamiento de los padres en el proceso lector en los niños y niñas de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Niveles	-f _i	%
Acompañamiento de los padres altamente desarrollado	0	0
Acompañamiento de los padres desarrollado	0	0
Acompañamiento de los padres regular	21	20,59
Acompañamiento de los padres no desarrollado	72	70,59
Acompañamiento de los padres deficiente	9	8,82
Total	102	100

Fuente: Base de datos (Anexo 6)

En la **tabla 1** se distribuyen las frecuencias teniendo en cuenta el nivel de acompañamiento de los padres en el proceso lector en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez”. Se puede apreciar además las frecuencias simples registradas en cada nivel acompañado de sus respectivas proyecciones porcentuales.

Se verifica en la tabla un mayor valor (72) para el nivel de acompañamiento de los padres no desarrollado en primer lugar y un nivel regular en un segundo lugar (21).

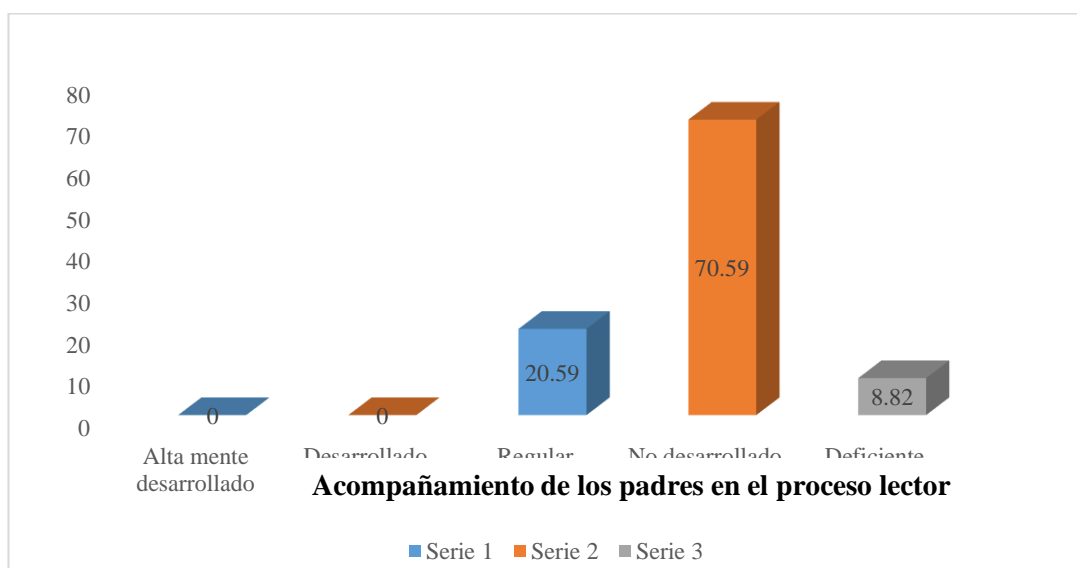


Gráfico 1: Distribución de frecuencias según nivel de acompañamiento de los padres en el proceso lector en los niños y niñas de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. (Fuente: Tabla 1).

En el **gráfico 1** se nota claramente que el 70,59% de padres realizan el acompañamiento lector a sus hijos en un nivel no desarrollado, mientras que 20,59% lo realizan en un nivel regular, asimismo existe un 8,82% de padres que lo realizan en un nivel deficiente. Entonces es posible aseverar que el acompañamiento de los padres en el proceso lector se realiza en un nivel no desarrollado, en el segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Tabla 2

Acompañamiento de los padres en el proceso lector según medidas de dispersión y centralización en los niños y niñas de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Medidas estadísticas	Acompañamiento de los padres en el proceso lector	
	Valor	Nivel
Mínimo	7	Acompañamiento deficiente
Máximo	24	Acompañamiento regular
Promedio	13,33	Acompañamiento no desarrollado

Fuente: Base de datos (Anexo 6)

En la **tabla 2** se establecen las medidas de distensión y centralización para el variable acompañamiento de los padres en el proceso lector en el segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Se comprueba que existe una frecuencia mínima de 7 y una frecuencia máxima de 24, asimismo el promedio de las frecuencias obtenidas es de 13.3.

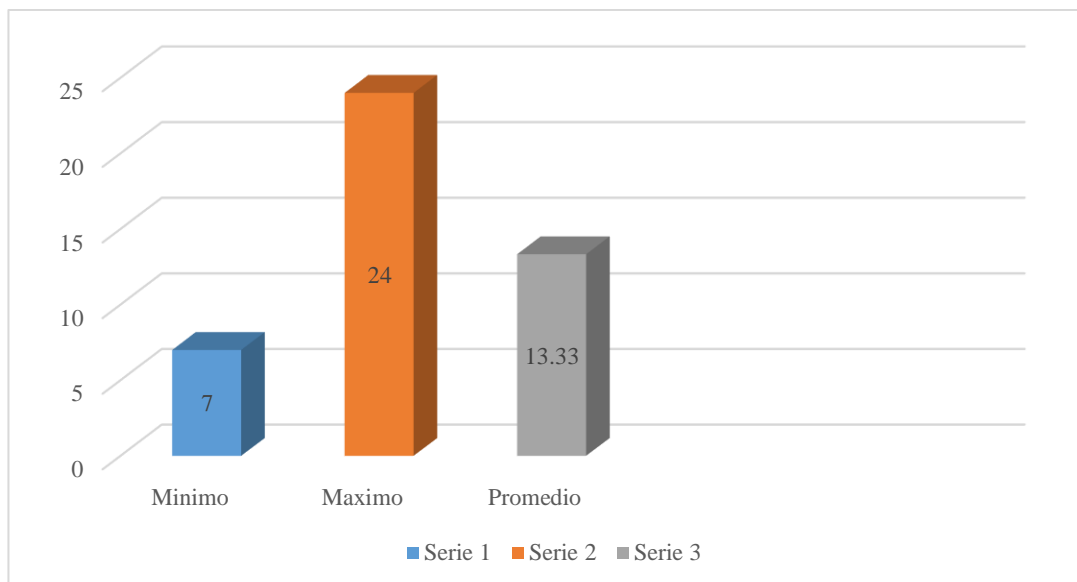


Gráfico 2: Acompañamiento de los padres en el proceso lector según medidas de dispersión y centralización en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. (Fuente: Tabla 2).

Según **gráfico 2**, para la variable acompañamiento de los padres en el proceso lector, el puntaje mínimo 7 corresponde a un acompañamiento de nivel deficiente, un puntaje máximo de 24 a un acompañamiento de nivel regular. Asimismo, el promedio obtenido es 13,33, que ubica a un acompañamiento en un nivel no desarrollado. Esto quiere decir que en el segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja, existe una gran parte de padres de familia que realizan un acompañamiento a sus hijos en el proceso lector en un nivel no desarrollado.

Tabla 3

Distribuye de frecuencias según nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Niveles	-f _i	%
Habilidades para la lectura altamente desarrollado	0	0
Habilidades para la lectura desarrollado	0	0
Habilidades para la lectura regular	9	8,82
Habilidades para la lectura no desarrollado	67	65,69
Habilidades para la lectura deficiente	26	25,49
Total	102	100

Fuente: Base de datos (Anexo 6)

En la **tabla 3** se distribuyen las frecuencias teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura de los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez”. Se puede apreciar además las frecuencias simples registradas en cada nivel acompañado de sus respectivas proyecciones porcentuales.

Se verifica en la tabla un mayor valor (67) para el **nivel no desarrollado** de las habilidades para la lectura, y un nivel deficiente como segundo valor (26).

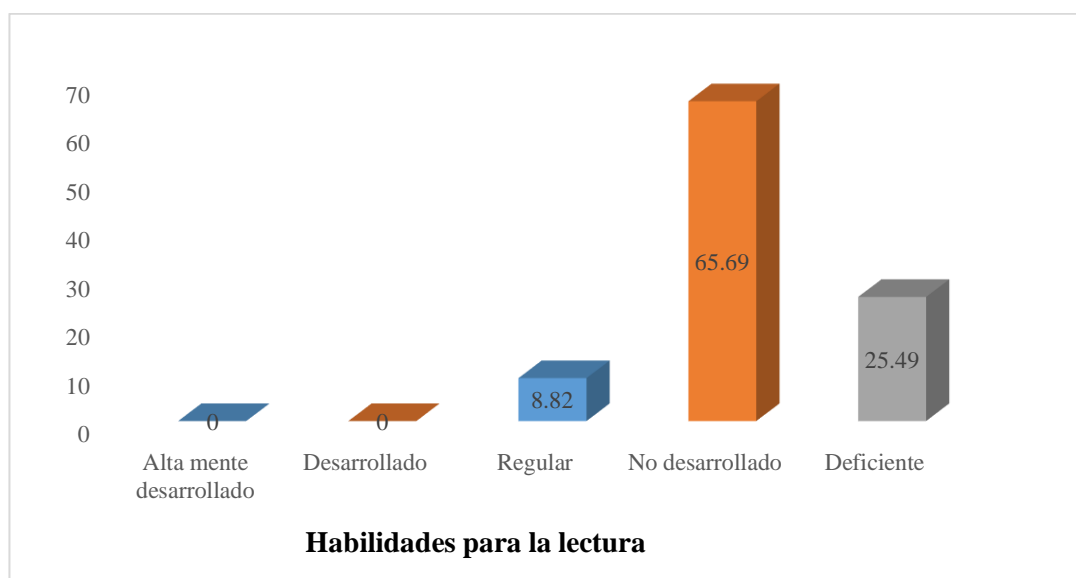


Gráfico 3: Distribución de frecuencias según nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura de los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja. (Fuente: Tabla 3).

En el **gráfico 3** destaca notoriamente un 65,69% de niños y niñas con un **nivel no desarrollado** de sus habilidades para la lectura, mientras que 25,49% poseen un **nivel deficiente**, asimismo existe un 8,82% de niños y niñas con un **nivel regular**. Entonces es posible aseverar que el acompañamiento de los padres en el proceso lector se realiza en un **nivel no desarrollado**, segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Entonces se comprueba que en el segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja, existe una mayoría de niños y niñas con habilidades para la lectura **no desarrolladas**.

Tabla 4

Habilidades para la lectura según medidas de dispersión y centralización en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.

Medidas estadísticas	Habilidades para la lectura	
	Valor	Nivel
Mínimo	2	Habilidades para la lectura deficiente
Máximo	19	Habilidades para la lectura regular
Promedio	10,99	Habilidades para la lectura no desarrollado

Fuente: Base de datos (Anexo 6)

En la **tabla 4** se establecen las medidas de dispersión y centralización para la variable habilidades para la lectura de los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Se comprueba que existe una frecuencia mínima de 2 y una frecuencia máxima de 19, asimismo el promedio de las frecuencias obtenidas es de 10,99.

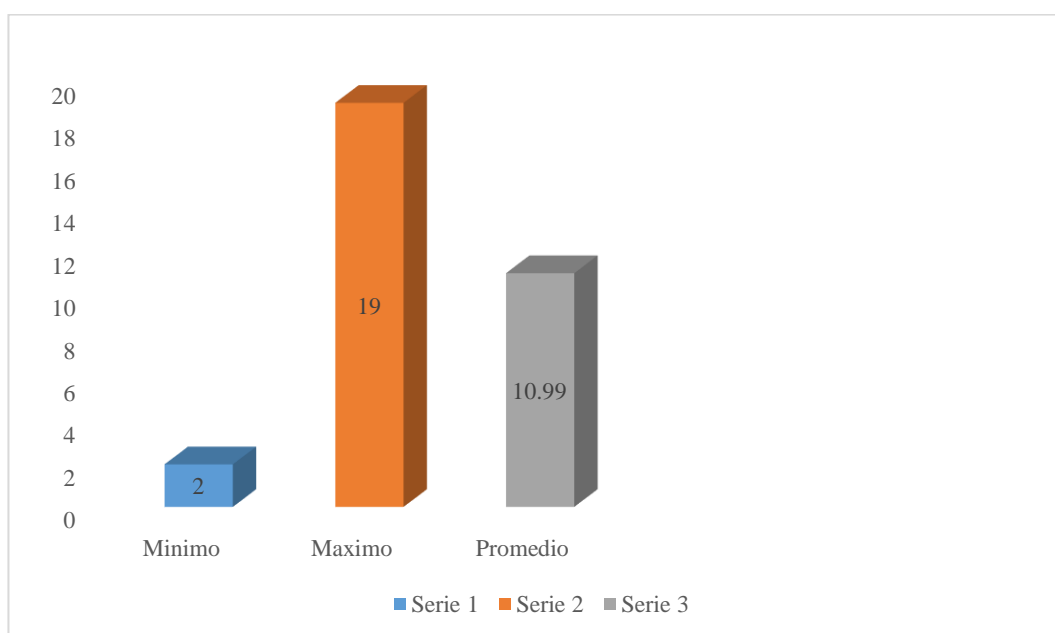


Gráfico 4: Habilidades para la lectura según las medidas de dispersión y centralización para la variable habilidades para la lectura de los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014. (Fuente: Tabla 4).

Según el **Gráfico 4**, para la variable habilidades para la lectura, el puntaje mínimo de 2 corresponde a un desarrollo en un **nivel deficiente**, un puntaje máximo de 19 a un **nivel regular**. Asimismo, el promedio obtenido es de 10,99, que ubica a la variable en un **nivel no desarrollado**. Esto quiere decir que en el segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja existe una gran parte de niños y niñas que presentan habilidades para la lectura en un **nivel no desarrollado**.

Tabla 5

Grado de correlación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.

Coeficiente correlación	Rango de correlación
(y)	0,51 - 0,75
0,73	Correlación positiva considerable

Fuente: Base de datos (Anexo 6)

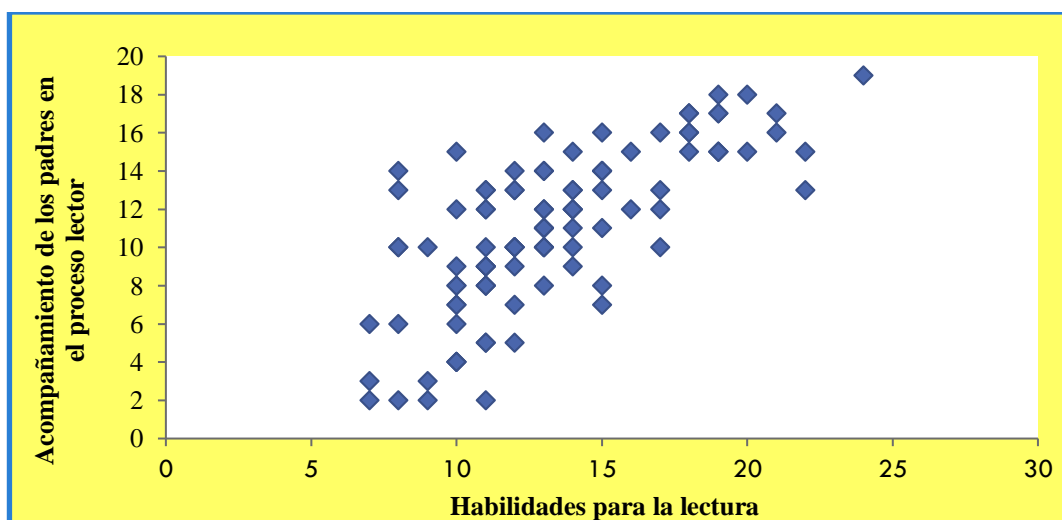


Figura 5: Grado de correlación entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014. (Fuente: Tabla 5).

De acuerdo con el coeficiente de Pearson extraído de 0,73, podemos ubicarlos entre los rangos 0,51 al 0,75, se puede determinar que no existe una **correlación positiva considerable** entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Según estos datos la correlación es directa, es decir de acuerdo a la tendencia el **nivel no desarrollado de acompañamiento de los padres en el proceso lector** está asociada directamente a **un nivel no desarrollado de las habilidades para la lectura** en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja.

Tabla 6

Varianza de factores comunes entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector con el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja en el año 2014.

coeficiente correlación de Pearson			y ²
Rango de correlación		Valor	
Correlación	positiva	0,73	0,53
considerable			

Fuente: Anexo 6

En la **tabla 6**, se presenta la varianza de factores comunes (y²) de las variables en estudio. El valor de y² (0,53), significa que el nivel de acompañamiento en el proceso lector de los padres predice en el 53% el nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura. También significa que el nivel de desarrollo de las habilidades para la lectura predice el 53% el nivel de acompañamiento en el proceso lector de los padres.

4.2. Discusión

Muchos padres y madres de familia erróneamente piensan que la estimulación de la práctica lectora, es una tarea única de la educación escolarizada, sin embargo, el rol de la familia es fundamental en el aspecto, sobre mayor relevancia aun si se considera que adquisición de la lectura tiene basamento sólidos en procesos sociales, tal como lo sostiene, Braslavsky (2005) la “alfabetización es un proceso eminentemente social que requiere actividades compartidas en la relación con adultos o iguales más avanzados”; es cuando nos ubica en el mismo contexto de las vivencias familiares.

Años de investigación han demostrado constantemente que los niños y niñas que tienen más oportunidades para el éxito en su aprendizaje cuando reciben el apoyo activo de sus familias. Cuando los padres y otros miembros familiares contagian el hábito lector a los pequeños, o les ayudan con su tarea, hablan con sus maestros, y participan en la escuela o en otras actividades educativas, quedan excluidos en experiencias que les brindan inmejorables oportunidades y ventajas para fortalecer su aprendizaje.

Estos hallazgos no concuerdan por lo reportado por Román (2009) debemos como padres saber que los niños comienzan a leer antes que lleguen a la escuela, por lo tanto, debemos hacer a los niños partícipes de conversaciones, saciar su curiosidad, modelar la lectura como acciones útiles en la vida diaria y brindarles tiempo, espacio y materiales requeridos para experimentar con el material impreso.

Cuando los niños aprenden a leer, queda en sus manos la llave que abrirá las puertas a todo el conocimiento en el mundo. Pero sin esta llave, muchos niños se quedan a la zaga. Esto constituye un lastre aun presente en las instituciones del nivel primario de la ciudad de Rioja, muestra de ello es que la Institución Educativa del nivel primario N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja donde encontramos un porcentaje (70,59%) de padres de familia que presentaron un **nivel no desarrollado** de acompañamiento a sus hijos en el proceso lector que tiene una correlación directa con el **nivel no desarrollado** de las habilidades para la lectura que presentaron la mayoría (65,69%) de los niños y niñas del segundo grado.

Entonces a los padres de familia les corresponde hacer los niños participes de conversaciones, saciar su curiosidad, modelar la lectura como acciones útiles en la vida diaria y brindarles tiempo, espacio y materiales requeridos para experimentar con el material que estimule la lectura, en cambio los maestros debemos esforzarnos integrar a los padres al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura brindándoles las herramientas necesarias para que se conciertan en colaboradores permanentes en la educación de sus hijos.

Estos resultados son diferentes a lo presentados por otros investigadores como Zarzosa (2003) mientras que el niño todavía es un bebé se debe incorporar la lectura a su rutina cotidiana. Seleccionar un momento típicamente apacible, por ejemplo, justo antes de dormir. Así le dará una oportunidad de descansar entre la hora de jugar y la hora de dormir. Si es posible leerle en su regazo o abrazándolo para que se sienta feliz y seguro en sus brazos. A medida que vaya creciendo, quizás comience a moverse un poco mientras usted le lee. Pero si se cansa demasiado o se inquieta demasiado, suspenda su lectura. Haga lo posible porque su lectura en voz alta sea un período cómodo que su hijo anticipe todos los días. Es muy probable que disfrutará mucho más de la lectura de esta manera.

CONCLUSIONES

A partir de análisis y la interpretación de los resultados obtenidos para ambas variables podemos generalizar las siguientes conclusiones:

1. Existe un **nivel no desarrollado** en el acompañamiento de los padres en el proceso lector de los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja, determinado por un coeficiente de correlación calculado de 0,73 que es mayor al valor tabulado de 0,164; con un promedio de 13,33.
2. Existe un nivel de habilidades de lectura **no desarrollado** en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja, según el promedio de 10,99 obtenido.
3. No existe **relación positiva** entre el acompañamiento de los padres en el proceso lector y el desarrollo de las habilidades para la lectura en los niños y niñas del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N° 00537 “Matilde del Águila Velásquez” de la ciudad de Rioja, determinado por un coeficiente de correlación calculado de 0,73 que es mayor un valor tabulado de 0,164.

RECOMENDACIONES

Con el propósito de mejorar el manejo pedagógico del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura, consideramos necesario sugerir lo siguiente:

1. En la Institución Educativa Primaria es necesario se debe fortalecer la participación de los padres en el aprendizaje del proceso lector de sus hijos, solo de esa manera es posible estimular con mucha mayor constancia y proximidad el apego por la lectura de los niños y niñas.
2. Los docentes deben crear y proponer estrategias novedosas para desarrollar eficientemente las habilidades para la lectura en los niños y niñas de la educación primaria. La variedad en las experiencias estimulara el gusto por la lectura.
3. Los estamentos administrativos de la educación deben estimular la iniciativa de los docentes para la activación de experiencias lectoras en el hogar, a fin de generar y consolidar hábitos lectores positivos en la familia.
4. La Universidad Nacional de San Martín debe esforzarse por interpretar la importancia de investigaciones cuyo objeto de estudio sea la lectura, a fin de fortalecer dichos procesos y dar continuidad a los estudios científicos emprendidos en esta temática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA. MIT Press.
- Adams, M., B. Foormn, I. Lundberg y T. Beeler. (1998). *A Classroom Curriculum. Phonemic Awareness in Young Children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Alvarez, J. (1999). Tesis: *Análisis de la implementación de lecto escritura en la Educación Primaria del sector educativo 90103, Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango, Guatemala*.
- Antohny, J. L. (2000). “*Examination of a Developmental and Multidimensional Conceptualization of Phonological Sensitivity*”, Unpublished Doctoral Dissertation, Tallahassee, Florida State University.
- Anthony, J. L. Ch. J. Lonigan, K. Driscoll, B. M Phillips y S. R. Burgess. (2003). “*Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Units and Cognitive Operations*”, en *Reading Research Quarterly*, (vol. 38) Issue 4, oct.-dec.
- Anderson, R. C. y P. D. Pearson. (1984). “*A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading*”, en P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (eds.). *Handbook of Reading Research*, (pp. 255-291). Nueva York, Longman.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). *Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences*. *Reading Psychology* (N° 23).
- Bavosi, A. (2000). *Acompañar lectores...un cuento de nunca acabar. Lectura y Vida*. Año 21-2000; (N° 4.).
- Bello, A. A. & Holzwarth, (2001). *La lectura en el Nivel inicial. Dirección de Cultura y educación*. Buenos Aires, Argentina.

- Bevans, B., Furnish, B., Ramsey, A. & Talsma, S. (2001). *Effective strategies for homeschool partnerships in reading*. Chicago: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program.
- Byrne, B. y R. Fielding-Barnsley. (1991). "Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children", en *Journal of Educational Psychology*, 83, (pp. 451-455).
- Brady, S., A. Fowler, B. Sonte y N. Winbury. (1994). "Training Phonological Awareness: A Study with Inner-City Kindergarten Children", en *Annals of Dyslexia*, vol. 44, (pp. 26-59).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). *The bioecological model of human development*. In W.Damon, *Handbook of child psychology*. Vol. 1 (pp.993–1027). New York, NY: Wiley & Sons.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bus, A.G., van Izendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy*. *Review of Educational Research* N° 65.
- Carbonell, J; Carbonell, M y González Martín, N. (2012). *Las Familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho*. Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto de investigaciones jurídicas. Serie: Estudios Jurídicos, Núm. 205. Coordinadora México. Editorial: Elvia Lucía Flores Ávalos.
- Carlino, Paula. (2006). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad*. Argentina, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carney, T.H. (1992). "La enseñanza de la comprensión lectora", (pág. 31). Madrid, Editorial Morata.
- Condemarin, Mabel. (2001). *Lectura temprana jardín infantil y primer grado*, (p330). Barcelona Andres Bello.

- Cunningham, A. E. (1990). "*Explicit versus Implicit Instruction in Phonological Awareness*", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, (pp. 429-444).
- Chard, D. J., D. Simmons y E. J. Kame'enui. (1998). "*Word Recognition: Research Bases*", en E. J. Kame'enui y D. Simmons (eds.). *What Research Tells Us About Children with Diverse Learning Needs*, Mahwah, NJ, Erlbaum, (pp. 141-167).
- DeBaryshe, B. D. (1995). *Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.16 N° 1.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment*: Department for Education and Skills. London: A literature review.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE). (2000). España.
- Durkin, D. (1978). "*What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction*", en *Reading Research Quarterly*, 14, (pp. 481-533).
- Fan, X. & Chen, M. (2001). *Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review* N° 13.
- Feinstein, L. & Symons, J. (1999). *Attainment in secondary school*. *Oxford Economic Papers* N° 51.
- Ferreiro, C. (1997). *Lenguaje audiovisual para estimular el gusto por la lectura. Seminario para optar al título de Diseñador con mención en Comunicación Visual* Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México.
- Fleisher, L. S., J. R. Jenkins y D. Pany. (1979). "*Effects on Poor Readers' Comprehension of Training in Rapid Decoding*", en *Reading Research Quarterly*, 15. (pp. 30-48).

- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. & Welsh, J.A. (2004). *Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices*. Early Childhood Research Quarterly N° 19.
- Goodman, Y. M. (1986). *Children coming to know literacy*. En Teale, W. H. and Sulzb, E. (eds.), Emergent literacy: Writing and reading.
- Gotuzo, A., C. Danelon y F. Capovilla. (2004). "*Habilidades cognitivas que predizem competencia de lectura e escrita*", en Psicología: teoría e práctica, vol 6, núm. 2, (pp. 13-26).
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hiebert, E. (1981). *Developmental patterns and interrelationships of pre-school children's point awareness*. Reading Research Quarterly, N.º 16.
- Jaramillo, V. (2010). Tesis: *La importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las niñas de 5 A 6 años del grado jardín del Colegio Marymount*. Corporación Universitaria lasallista. Facultad de Ciencias Sociales. Antioquia, Ecuador.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. & Porsche, M.V. (2000). Project EASE: *The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills*. Reading Research Quarterly N° 35.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. Journal of Educational Psychology Vol.80 N°4.
- Kame'enui, E. J. y D. C. Simmons. (1990). *Designing Instructional Strategies: The Prevention of Academic Learning Problems*, Columbus, OH., Merrill Publishing Company.

- Kuhn, M. y S. Stahl. (2000). *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices*, University of Michigan-Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor.
- Lancy, D. F. & Bergin, C. (1992). *The role of Parents in Supporting Beginning Reading. Ponencia en la reunión anual de la Asociación de Investigación Americana*, San Francisco, CA.
- Logan, G. D. (1997). “Automaticity and Redding: Perspectives form the Instance Theory of Automatization”, en *Reading and Writing Quarterly*, 13, (pp. 123-146).
- Mc Dowell, J. (1984). *Curs de formacion de monitors. Generalitat de Catalunya*. (Mterial mulyicopiado).
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001). *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. The effective provision of pre-school education, EPPE project. The Institute of Education. London: DfEE.
- Moats, L. C. (1999). *Teaching Reading is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*, Washington, D. C., American Federation of Teachers.
- Mullis, R.L., Mullis, A.K., Cornille, T.A., Ritchson, A.D. & Sullender, M.S. (2004). *Early literacy outcomes and parent involvement*. Florida State University: Tallahassee, Fl.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: NICHD.
- Neuman, S., C. Copple y S. Bredekamp. (2000). “Phonological Awareness in Young Children”, en *Scholastig Early Childhood Today*, 15, 6, Academic Research Library, (pp. 11-13).

- Organización para la Cooperación y Desarrollo OCDE (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA (2000). New York: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OCDE _ PISA. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*.
- O'Connor, R. E., J. R. Jenkins, N. Leicester y T. Slocum. (1993). "A Teaching Phonological Awareness to Young Children with Learning Disabilities", en *Exceptional Children*, 59, (pp. 532-546).
- Ortiz, M. (2004). *El Aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Fundamentos y orientaciones didácticas*. Venezuela: Fe y Alegría.
- Pacheco, (2005). *Didáctica de la lectura*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Pérez, M. (1999). *Hacia Una cultura para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Pinnell, G., J. Pikulski, K. Wixson, J. Campbell, P. Gough y A. Beatty. (1995). *Listening to Children Read Aloud*, Washington, D. C., Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education.
- Pino, M. y L. Bravo. (2005). "La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura", en *Psyche*, vol. 14, núm. 1, (pp. 47-53).
- Pressley, M. (2002). "Metacognition and Self-Regulated Comprehension", en Al. Farstrup y J. Samuels (eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*, (pp. 291-309).
- Román, M. (2009). Tesis: *La influencia de los padres y de la comunidad en el aprendizaje de la lectura y escritura*. Universidad Metropolitana Recinto de Cupey.
- Rowe, K. (1991). *The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling*. British Journal of Educational Psychology N° 61.

- Salgado, C. y S. Capellini. (2008). "*Programa de remediacao fonologica em escolares com dyslexia do desenvolvimento*", en ProFono: Revista de Actualizacão Científica, vol. 20, núm. 1, (pp. 31-36).
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*. Child Development, Vol. 73, No 2.
- Solé, G. I. (2000). "*Estrategias de lectura*". España: GRAO.
- Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children / committee on the prevention of reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). "*Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*", en Reading Research Quarterly, 21, (pp. 360-407).
- Stanovich, K. (1998). "*Explaining the Differences between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader. The Phonological Core Variable Difference Model*", en Journal of Learning Disabilities, 21, (pp. 590-612).
- Shaywitz, R. (2003). *Overcoming Dislexia: A New and Complete ScienceBased Program for Reading Problems at any Level*, Nueva York, A. A. Knopf.
- Spink, J. (1990). *Niños lectores: un estudio*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Tangel, D. M. y B. Blachman. (1992). "*A Effect of Phoneme Awareness Instruction on Kindergarten Children's Invented Spelling*", en Journal of Reading Behavior, 24, (pp. 233-261).
- Teale, W.H. y E. Sulzby. (1989). "*Emergent literacy: New perspectives.*" En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) (1989) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, International Reading Association.

- UNESCO: Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*, consultado el 12 de abril de 2016.
- Villalón, M. & Col. (2009). *Fomento de la Lectura en la Primera Infancia. Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil Programa de Políticas Públicas y Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile*.
- Villamizar, (2006). *¿Qué queremos decir con lectura ahora?* Editorial Siglo XXI. México.
- Vygotsky, (1934). En: Zúñiga, R. (Ed.). (1971). *El Aprendizaje Social*. Valparaíso: Ed. Universitarias de Valparaíso.
- Wade, B. & Moore, M. (2000). *A sure start with books*. Early Years N° 20.
- Wagner, R. y J. K. Torgesen. (1987). “*The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills*”, en *Psychological Bulletin*, 101, (pp. 192–212).
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*. *Developmental Psychology*, Vol. 30; N° 5.
- Yopp, H. K. (1988). *The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests*”, en *Reading Research Quarterly*, 23, (pp. 159-177).
- Zarzosa, S.M. (2003). Tesis: *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*”. Universidad Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima, Perú.
- Webgrafía**
- Berk,(2000). (wikiwand.com/es/Teor%C3%Da_Ecol%C3%B3gica_de_Bronfenbrenner).

Bruner,(1888).www.psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky.

Cabrera, María. (2009). La importancia de la colaboración familia- escuela en la educación (homenaje) consultado el día 9 de mayo de 2016 articulo online www.csicsif.es/Andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero_16/Maria_cabrera_1.pdf.

Sánchez Miguel, Emilio. (2004). La competencia lectora: realidad y problemas. [En <http://www.indexnet.santillana.es/indexnet2003/primavera2004/01emilio.pdf>].

Suarez, A. (s/f). Habilidades para la lectura. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. España. Documento en línea.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha diagnóstica

Nº DE ALUMNOS	A			B				C			D		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
01	2	0	2	0	1	0	2	2	2	2	0	0	1
02	2	1	0	0	1	0	2	2	2	2	0	0	1
03	2	2	1	0	1	0	2	1	2	2	0	0	2
04	2	0	2	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0
05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	3	2	5	2	5	1	1	1	1	5	5	2

El 100% de los niños y niñas tienen gran dificultad con los ítems 4, 6, 11 y 12 relacionado a reconocer el significado de palabras, reconoce el significado de las palabras, comprende las ideas del texto y diferenciar ideas en los textos.

El 60% de los niños y niñas tienen dificultad con el ítem 2 relacionado a separar correctamente las siguientes palabras escritas.

El 40% de los niños y niñas tienen dificultad con los ítems 3, 5 y 13 relacionado a reconocer la escritura a mano; colocando una equis según corresponda a la letra ligada a imprenta, reconoce el significado de las siguientes frases, controlar la velocidad lectora con la comprensión.



ANEXO 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN- TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

CUESTIONARIO PARA VERIFICAR EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PADRES EN EL PROCESO LECTOR DE SUS HIJOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00537 "MATÍLDE DE ÁGUILA VELÁSQUEZ", DE LA CIUDAD DE RIOJA.

Nombre del hijo (a): ... Sexo:Edad:I.E. N° 00537

Nombre del padre o madre:Edad:

Lugar:Fecha:

Responsables:

Br. María de los Angeles Tantaleán Chávez

Br. Aleyda Medina Vásquez

MARQUE SEGÚN SU CRITERIO			SI	A VECES	NO
A Creación de un marco para el aprendizaje	Disposición de libros, revistas, periódicos, etc.	¿Dispone usted en su hogar de libros, revistas, periódicos, etc. Alcance de sus hijos(as)?			
	Disposición de un lugar exclusivo del hogar para leer.	¿Dispone usted en su hogar de un lugar exclusivo para leer?			
	Lectura en presencia de sus hijos.	¿Acostumbra leer en presencia de los hijos?			
B Apoyo el desarrollo del lenguaje	Rutinas para nombrar objetos o acciones	¿Practica usted con sus hijos(as) rutinas para nombrar objetos o acciones?			
	Rutinas para describir acciones	¿Practica usted con sus hijos(as) rutinas para describir acciones?			
	Describir acciones en voz alta	Describe usted con sus hijos(as) acciones en voz alta			
	Promover conversación	¿Promueve usted en sus hijos(as) la conversación?			
	Responder las preguntas	¿Promueve usted con sus hijos(as) la respuesta a preguntas?			
	Narrar cuentos	¿Acostumbra usted con sus hijos(as) a narrarle cuentos?			
C Reforzamiento	fortalecimiento de la función de la escuela y el aprendizaje	¿Fortalece usted con sus hijos(as) la función de la escuela y el aprendizaje?			

de la importancia de la escuela y el aprendizaje	Elogio por el desempeño lector aprendido en la escuela	¿Acostumbra usted elogiar a sus hijos(as) por el desempeño lector aprendido en la escuela?			
	conversación sobre los temas aprendidos	¿Acostumbra usted con sus hijos(as) conversar sobre los temas aprendidos?			
	Control del cumplimiento de las tareas	¿Controla usted el cumplimiento de las tareas de sus hijos(as) en casa?			
D Desarrollo de experiencia de aprendizaje	hablar sobre lo ocurrido en paseos y visitas realizadas	¿Acostumbra usted con sus hijos(as) hablar sobre lo ocurrido en paseos y visitas realizadas?			
	Ampliación del conocimiento a partir de rutinas	¿Acostumbra usted con sus hijos(as) ampliar su conocimiento a partir de rutinas?			
E Motivación de la lectura	variación permanente de la provisión de libros	¿Procura usted en su hogar variar permanente de la provisión de libros?			
	utilización de estrategias propias de la lectura	¿Utiliza usted con sus hijos(as) estrategias propias de la lectura?			

ESCALA DE MEDICIÓN

Variables	Escala		
		cualitativas	cuantitativas
Variable independiente Acompañamiento de los padres en el proceso lector	Acompañamiento de los padres altamente desarrollado	APAD	33-40
	Acompañamiento de los padres desarrollados	APN	25-32
	Acompañamiento de los padres regular	APR	17-24
	Acompañamiento de los padres no desarrollado	APND	9-16
	Acompañamiento de los padres deficiente	A	0-8



ANEXO 3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS HABILIDADES PARA LA LECTURA DE LOS NIÑOS Y NOÍAS DE DEL SEGUNDO GRADO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00537 “MATILDE DE ÁGUILA VELÁSQUEZ, DE LA CIUDAD DE RIOJA.

Nombre.....

Edad: I.E.I “MAV” Sexo: M ☐ F ☐**Responsables:****Br. María de los Angeles Tantaleán Chávez****Br. Aleyda Medina Vásquez**

❖ Ítems relacionados al reconocimiento del sistema de escritura

A. Reconocimiento del sistema de escritura	Desarrollo		
	0	1	2
1. Reconoce el orden de las letras			
❖ Para formar la palabra mano <div> <div>n</div> <div>m</div> <div>o</div> <div>a</div> <div>→</div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> </div>			
❖ Para formar la palabra cama <div> <div>a</div> <div>m</div> <div>c</div> <div>a</div> <div>→</div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> </div>			
2. Separa correctamente las siguientes palabras escritas:			
❖ juego			
❖ juguetería			
3. Reconoce la escritura a mano, colocando una equis según corresponda a la letra ligada o imprenta.			
De las siguientes palabras:			
❖ A, F, G, Z, M, R Ligada () Imprenta ()			
❖ Casaca, plato, mango. Ligada () Imprenta ()			

❖ Ítems relacionados al reconocimiento de palabras y frases

B. Reconocimiento de palabras y frases	Desarrollo		
	0	1	2
4. Reconoce el significado de las palabras			
<p>A continuación, define el significado de:</p> <p>❖ Bueno:.....</p> <p>.....</p> <p>❖ Querido:.....</p> <p>.....</p>			
5. Reconoce el significado de las frases			
<p>❖ A caballo regalado no se le mira el diente:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>❖ Dime con quién andas y te diré quién eres:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
6. Reconoce el significado de las palabras nuevas			
<p>❖ Elogio</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>❖ Estrategias.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
7. Subraya las palabras desconocidas en contextos apropiados			
<p>De las siguientes palabras:</p> <p>❖ Elogio, motivación, lápiz, acciones, cuaderno.</p>			

❖ Ítems relacionados al reconocimiento de palabras y frases

C. Control gramatical y sintáctico	Desarrollo		
	0	1	2
8. Identifica los componentes básicos de las oraciones			
❖ El perro está ladrando. (identifica el sujeto)			
❖ Las flores del jardín son rojas. (identifica el predicado)			
9. Controlar la sintaxis al momento de leer (solo lo llenará el docente)			
❖ Mi mamá puso en mi mochila manzana, galleta, jugo, y una granadilla.			
❖ Salgamos todos, guardemos orden. Nada pasara.			
10. Entona la lectura según los signos de puntuación (solo lo llenara el docente)			
❖ Pepito vino temprano, pero olvido la pelota.			
❖ Mi mama me pregunto: ¿te sientes bien?			

❖ Ítems relacionados a la comprensión del mensaje: texto y comunicación

D. Comprensión del mensaje: Texto y Comunicación	Desarrollo		
	0	1	2
11. Comprende las ideas del texto			
❖ Escriba en el siguiente recuadro lo que entiende sobre el texto. Mario Vargas llosa es un escritor peruano más reconocido en todo el mundo. Su producción literaria incluye novelas, ensayos y obras de teatro. Este genial novelista ha recibido varios premios, tales como la cervantes y el nobel de literatura.			
12. Diferenciar ideas en los textos			

<p>❖ A continuación, da tu opinión sobre el texto.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 40%; padding: 5px;">Entre más pronto el amo eduque a su cachorro mejores resultados logrará.</td> <td style="padding: 5px;"> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em;"></div> </td> </tr> </table> <p>❖ Lee el siguiente texto y escribe cual es la diferencia:</p> <p style="padding-left: 40px;">El delfín rosado es un animal grande que vive en uno de los ríos más largos del mundo (el río Amazonas). Las plantas son Seres vivos que nacen, crecen, se reproducen y mueren.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Planta</th> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Animal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td></tr> <tr><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td></tr> <tr><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td></tr> <tr><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td></tr> <tr><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td><td style="height: 1.2em; border-bottom: 1px dotted black;"></td></tr> </tbody> </table>	Entre más pronto el amo eduque a su cachorro mejores resultados logrará.	<div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em;"></div>	Planta	Animal													
Entre más pronto el amo eduque a su cachorro mejores resultados logrará.	<div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dotted black; height: 1.2em;"></div>																
Planta	Animal																
13. Controlar la velocidad lectora con la comprensión (será evaluado por el docente)																	
<p>A continuación, lee el siguiente texto</p> <p>Todo perro ofrece a su amo comprensión y aprecio; sin embargo, el animal también puede memorizar algunos comportamientos específicos. Porque el perro desea quedar bien con su amo, aprenderá todo lo que este quiera enseñarlo.</p> <div style="display: flex; justify-content: flex-end; gap: 20px; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 10px;">20 ''</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 10px;">30 ''</div> </div>																	

ESCALA DE MEDICION

Variable dependiente Habilidades para la lectura	Habilidades para la lectura desarrollada	HDL	31-40
	Habilidades para la lectura regular	HLR	21-30
	Habilidades para la lectura no regular	HLNR	11-20
	Habilidades para la lectura no desarrollada	HLND	0-10

CONSTANCIAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN



CONSTANCIA

EL QUE SUSCRIBE:

Director de la Institución Educativa N° 00537 "Matilde del Águila Velásquez"-Rioja.

HACE CONSTAR:

Que, las Señoritas ALEYDA MEDINA VÁSQUEZ Y MARIA DE LOS ANGELES TANTALEÁN CHÁVEZ, estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín, Facultad de Educación y Humanidades, de la especialidad de Educación Primaria, del X ciclo, ejecutaron el proyecto de tesis titulado "RELACIÓN ENTRE EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PADRES EN EL PROCESO LECTOR Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA LECTURA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. N° 00537 "MATILDE DEL ÁGUILA VELÁSQUEZ"-RIOJA-2014.

Se expide la presente a petición de los interesados para los fines que estime conveniente.

Rioja, 26 de noviembre del 2014.

ANEXO 5**ICONOGRAFÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Investigadoras distribuyendo los test



Investigadora dando indicaciones a los niños y niñas sobre la resolución de los test



Investigadora orientando a los niños y niñas en la resolución de los test



Investigadora supervisando la resolución de los test

ANEXO 6
BASE DE DATOS

Nº	ACOMPANAMIENTO DE LOS PADRES EN EL PROCESO LECTOR																					Puntaje total		
	Marco de aprendizaje				Ap. Desarrollo lenguaje							Imp. Escuela y Aprendizaje					Des. Experiencia Aprendizaje			Motivación a la lectura				
	1	2	3	0	4	5	6	7	8	9	0	10	11	12	13	0	14	15	0	16	17	0		
1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	18	Regular
2	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	14	No desarrollado
3	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	13	No desarrollado
4	0	1	1	0	0	0	1	2	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	14	No desarrollado
5	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	2	2	0	16	No desarrollado
6	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	9	No desarrollado
7	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	11	No desarrollado
8	1	1	1	0	1	1	1	2	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	19	Regular
9	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	12	No desarrollado
10	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	15	No desarrollado
11	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	12	No desarrollado
12	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	13	No desarrollado
13	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	11	No desarrollado
14	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	13	No desarrollado
15	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	12	No desarrollado
16	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	0	13	No desarrollado

17	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	2	1	1	1	0	2	2	0	0	2	0	19	Regular
18	0	0	1	0	1	1	1	2	1	1	0	2	1	1	2	0	2	1	0	1	0	0	18	Regular
19	2	1	0	0	1	2	1	2	1	2	0	1	1	1	1	0	2	2	0	0	1	0	21	Regular
20	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	11	No desarrollado
21	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	10	No desarrollado
22	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	10	No desarrollado
23	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	13	No desarrollado
24	2	2	1	0	1	1	2	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	13	No desarrollado
25	1	2	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	15	No desarrollado
26	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	12	No desarrollado
27	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	11	No desarrollado
28	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	14	No desarrollado
29	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	13	No desarrollado
30	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	11	No desarrollado
31	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	10	No desarrollado
32	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	0	2	2	0	1	2	0	21	Regular
33	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	17	Regular
34	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	13	No desarrollado
35	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	2	0	2	2	0	20	Regular
36	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	14	No desarrollado

37	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	12	No desarrollado
38	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	10	No desarrollado
39	2	2	1	0	1	2	2	2	0	1	0	0	2	1	2	0	2	1	0	1	2	0	24	Regular
40	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	10	No desarrollado
41	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	8	Deficiente
42	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	10	No desarrollado
43	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	15	No desarrollado
44	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	14	No desarrollado
45	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	8	Deficiente
46	1	2	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	10	No desarrollado
47	1	2	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	12	No desarrollado
48	1	1	2	0	1	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	11	No desarrollado
49	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	8	Deficiente
50	0	1	2	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	2	2	0	18	Regular
51	0	1	1	0	0	0	0	2	1	1	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	11	No desarrollado
52	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	0	1	1	0	1	2	0	17	Regular
53	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0		No desarrollado
54	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0		No desarrollado
55	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	2	0	0	1	0	10	No desarrollado
56	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	12	No desarrollado
57	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	0	9	No desarrollado

58	1	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	12	No desarrollado
59	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	7	Deficiente
60	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	8	Deficiente
61	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	13	No desarrollado
62	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	10	No desarrollado
63	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	14	No desarrollado
64	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	12	No desarrollado
65	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	17	Regular
66	0	2	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	14	No desarrollado
67	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	11	No desarrollado
68	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	9	No desarrollado
69	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	11	No desarrollado
70	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	15	No desarrollado
71	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	8	Deficiente
72	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	7	Deficiente
73	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	10	No desarrollado
74	1	1	1	0	0	1	1	2	1	0	0	2	1	2	1	0	2	0	0	1	1	0	18	Regular
75	0	2	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	16	No desarrollado
76	1	0	2	0	2	2	2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	18	Regular
77	1	1	2	0	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	2	0	20	Regular
78	0	2	0	0	2	1	0	2	0	2	0	1	2	1	1	0	1	0	0	2	2	0	19	Regular
79	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	2	0	0	0	1	0	13	No desarrollado
80	0	0	2	0	1	0	1	2	0	1	0	0	1	1	2	0	1	0	0	2	0	0	14	No desarrollado

81	1	0	2	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	2	0	2	1	0	0	0	0	15	No desarrollado
82	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	13	No desarrollado
83	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	10	No desarrollado
84	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	11	No desarrollado
85	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	11	No desarrollado
86	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	0	1	2	0	2	1	0	19	Regular
87	1	1	2	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	14	No desarrollado
88	1	1	2	0	0	1	1	1	2	1	0	1	2	1	2	0	2	1	0	2	1	0	22	No desarrollado
89	2	2	0	0	0	1	0	2	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	19	Regular
90	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	2	1	0	17	Regular
91	1	0	1	0	1	1	1	0	2	1	0	1	1	0	2	0	0	1	0	1	1	0	15	No desarrollado
92	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	11	No desarrollado
93	2	2	2	0	1	2	2	2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	22	Regular
94	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	2	0	15	No desarrollado
95	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	2	2	2	2	0	2	2	0	1	1	0	19	Regular
96	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	8	Deficiente
97	1	1	1	0	1	0	1	2	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	12	No desarrollado
98	0	1	0	0	2	1	2	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	13	No desarrollado
99	0	1	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	2	2	0	1	1	0	15	No desarrollado
100	1	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	11	No desarrollado
101	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	7	Deficiente
102	0	0	1	0	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	11	No desarrollado

